

Ana Luísa Pimentel Alves

2º Ciclo de Estudos em Português Língua Segunda/Estrangeira

**Os marcadores conversacionais no ensino de Português Língua
Estrangeira: um estudo de caso**

2012

Orientadora: Professora Doutora Fátima Silva

Versão definitiva

Relatório Final de Estágio apresentado à Faculdade de Letras da
Universidade do Porto para obtenção do grau de Mestre de
Português Língua Segunda/Estrangeira, sob a orientação da
Professora Doutora Fátima Silva

Resumo

A presente dissertação apresenta os resultados de um estudo de caso centrado no ensino-aprendizagem de marcadores conversacionais, que foi desenvolvido numa turma de estágio de nível C de Português Língua Estrangeira, no âmbito do Mestrado de Português Língua Segunda/Língua Estrangeira da Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

A partir do preenchimento de um questionário e da realização de uma tarefa de compreensão e produção orais pelos estudantes para diagnóstico do seu grau de proficiência nestas competências, foram delimitadas as seguintes questões de pesquisa:

- Qual o papel dos marcadores conversacionais numa pedagogia do oral numa língua estrangeira?
- Como proceder à delimitação dos marcadores a trabalhar com os estudantes?
- Como explicitar as múltiplas funcionalidades dos diferentes marcadores considerados?
- Que tarefas propor para operacionalizar este conteúdo?

Com base nestas questões, foi proposta a implementação de uma pedagogia da oralidade, destinada, por um lado, ao desenvolvimento destas duas competências e, por outro, à colmatação de algumas lacunas manifestadas pelos estudantes. O resultado desta proposta de implementação – baseado num trabalho de pesquisa, planificação e execução, tanto científica quanto pedagógica – assente essencialmente em textos orais, foi positivo, pois houve um efetivo desenvolvimento dos estudantes neste domínio.

É, portanto, importante que o trabalho com os marcadores conversacionais seja objeto de um tratamento explícito e sistemático, integrado no desenvolvimento global da competência da oralidade, pois contribui de forma contínua para o grau de eficácia da competência sociocomunicativa dos falantes, e que se considere como um elemento a incluir em materiais pedagógicos disponibilizados a aprendentes e docentes.

Palavras-chave: competência oral, marcadores conversacionais, adequação sociocomunicativa, PLE/PL2.

Abstract

The present dissertation depicts the results of a case study centred in the teaching-learning of conversational markers , which was developed in a teaching level C class of Portuguese as a Foreign Language, part of the Masters in Portuguese as a Second Language/ Foreign Language (PSL/PFL),in Faculdade de Letras , Universidade do Porto.

Students filled in a questionnaire and performed an oral comprehension and production oriented task, in order to diagnose their proficiency level on those competences. Based on the results, the following research questions were set out:

- What is the role of conversational markers in foreign language pedagogy of oral communication?
- How should we select the markers to be worked on with learners?
- How should the multiple functions of the different markers selected be conveyed?
- What tasks should be applied in order to put this content into practice?

Taking these research questions into account, it was proposed the execution of an oral communication pedagogy, which aims, on the one hand, at the improvement of these two competences, and, on the other hand, the bridging of some gaps shown by the learners. The outcome of this proposal – set in a scientific-pedagogical research project, planning and execution – essentially based in oral texts was positive, as there was an effective development of students' skills in this domain.

It is, therefore, important that tasks with conversational markers should be object of an explicit and systematic approach, contributing to the overall development of the oral competence, as it continuously contributes to speakers' efficiency degree in their socio-communicative competence, and it should be considered as a significant element to be included in pedagogical resources, available to learners and teachers.

Keywords: oral competence, conversational markers, socio-communicative adequacy, PFL/P2L.

Agradecimentos

Agradeço, a ti, pela tua incessante paciência,
pela compreensão das minhas constantes ausências e pela serenidade que me transmites.

Agradeço aos meus amigos
e todos aqueles que me amam e que sempre me deram ,nas horas mais críticas,
uma palavra de alento e de ânimo.

Agradeço aos meus pais
por me terem incutido o sentido de ética de trabalho e firmeza moral.

Agradeço à minha menina
por acalantar o meu espírito de luta.

Agradeço à minha orientadora,
por todas as discussões académicas que me ajudaram a arquitetar o meu percurso e,
sobretudo, por ter acreditado em mim.

Agradeço à “não inventes” por todas as pequenas grandes ajudas.

Agradeço a este projeto,
por ter reavivado a minha ânsia pelo saber
e por me ter permitido aprender, questionar, sonhar, crescer...

Lista de Siglas/Acrónimos

CLUL	Centro de Linguística da Universidade de Lisboa
ELE	Espanhol Língua Estrangeira
ILTEC	Instituto de Linguística Teórica e Computacional
MC	Marcadores Conversacionais
PFL	Portuguese as a Foreign Language
P2L	Portuguese as a Second Language
PLE	Português Língua Estrangeira
PL2	Português Língua Segunda
QECR	Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas
REDIP	Rede de Difusão Internacional do Português
SPEAKING	Setting and Scene Participants Ends Act Sequence Key Instrumentalities Norms Gender
Val.Es.Co.	Valencia Español Coloquial

Lista de Quadros

- Quadro 1** Caracterização da conversação e comparação com outros discursos orais (baseado em Briz, 1998:42)
- Quadro 2** Traços primários e coloquializadores de Briz & Grupo Val.Es.Co. (2002)
- Quadro 3** Comparação entre modalidades discursivas, quanto à presença de traços primários e situacionais
- Quadro 4** Categorias estruturadoras da conversação (adaptado de Moreno, 2002)
- Quadro 5** Taxonomia das funções interacionais dos MC, adaptado de Borreguero & López (2010:448- 452)
- Quadro 6** Tipologia dos marcadores conversacionais, usada no estudo de caso apresentado
- Quadro 7** Propostas de atividades de Porroche (2009: 86-87;140-145; 182-186)
- Quadro 8** Algumas atividades propostas por Albelda (2009:6)
- Quadro 9** Tipologia de atividades dirigidas para a compreensão oral de Ambjoern (2008:7)
- Quadro 10** Sistema de transcrição oral REDIP, adaptado de Ramilo & Freitas (2002)
- Quadro 11** Quadro-síntese de empregabilidade dos MC nas atividades de produção oral

Lista de Figuras

- Figura 1** Classificação dos marcadores conversacionais de Marcuschi (2003:61-66)
- Figura 2** Sinais Conversacionais de Alternância de Vez, retirado de Rodrigues (1998:70)
- Figura 3** Sinais Conversacionais de Marcuschi (2003:68).
- Figura 4** Adaptação do esquema de Dell Hymes (1974: 53-54)
- Figura 5** Esquema de metodologia de ensino-aprendizagem dos marcadores conversacionais

Lista de Gráficos

- Gráfico I** Domínio de Línguas Estrangeiras
- Gráfico II** Contacto Inicial com o Português
- Gráfico III** Dificuldades na Compreensão Oral
- Gráfico IV** Dificuldades na Produção Oral
- Gráfico V** Dificuldades na Interação Oral

Índice

Resumo	iii
Abstract	iv
Agradecimentos	v
Lista de Siglas/Acrónimos	vi
Lista de Quadros	vii
Lista de Figuras	vii
Lista de Gráficos	vii
Índice	viii
Introdução	1
PARTE I: Abordagem Teórico-Pedagógica da Conversação	5
1. Conversação e Marcadores Conversacionais: enquadramento teórico	6
1.1. Traços definidores da conversação	6
1.2. Conversação: situação, uso e adequação	14
1.3. Estrutura da conversação	18
1.4. Estratégias de interação na conversação	21
1.5. Marcadores Conversacionais: propriedades e funcionalidades	23
1.6. Algumas propostas taxonómicas dos marcadores conversacionais	28
1.7. Definição da proposta taxonómica aplicada neste estudo de caso	33
2. Abordagem pedagógico-didática da conversação	40
2.1. Importância da conversação na aula de PLE	40
2.2. Porquê, Quando e Como ensinar a conversação?	43
2.3. Propostas de abordagem pedagógico-didática da conversação	53
PARTE II: Abordagem Pedagógico-Didática da Conversação e dos Marcadores	
Conversacionais: estudo de caso	58
1. Apresentação do estudo de caso	59
1.1. Objetivos do estudo de caso e metodologia	59
1.2. Caracterização do perfil da turma e diagnóstico	61

2. Descrição dos princípios metodológicos	66
2.1. Delimitação do objeto de intervenção pedagógica.....	66
2.2. Delimitação do <i>corpus</i>	68
2.3. Seleção de estratégias e atividades.....	70
2.4. Definição dos mecanismos de avaliação das atividades propostas	70
3. Intervenção Pedagógico-Didática: propostas	71
3.1. Proposta de abordagem didática I	71
3.2. Proposta de abordagem didática II	80
4. Análise e discussão global das propostas, dos dados e dos resultados da implementação efetuada	91
4.1. Uma síntese crítica do percurso realizado.....	91
4.2. Discussão dos dados e resultados obtidos.....	93
Conclusão	100
Referências Bibliográficas.....	103
Anexos	110
ANEXO I	111
ANEXO II.....	119
ANEXO III.....	120
ANEXO IV.....	121
ANEXO V	123
ANEXO VI.....	125
ANEXO VII	126
ANEXO VIII	127
ANEXO IX.....	128
ANEXO X.....	130
ANEXO XI.....	131
ANEXO XII	132
ANEXO XIII	134
ANEXO XIV	135
ANEXO XV	136

ANEXO XVI.....	138
ANEXO XVII.....	141
ANEXO XVIII	143
ANEXO XIX	145
ANEXO XX.....	146
ANEXO XXI	147
ANEXO XXII.....	148
ANEXO XXIII.....	150
ANEXO XXIV.....	152
ANEXO XXV.....	153
ANEXO XXVI.....	154
ANEXO XXVII	155
ANEXO XXVIII.....	156
ANEXO XXIX.....	157

Introdução

A través de las conversaciones, nos comportamos como seres sociales: nos relacionamos con las demás personas conversando, tratamos de conseguir nuestros propósitos conversando, rompemos nuestras relaciones conversando o dejando de conversar (Amparo Tusón, 1997:11).

Se é inegável o poder da palavra para o sucesso ou insucesso das relações humanas, como se depreende da afirmação de Tusón, não é menos crucial que a aula de Português Língua Estrangeira (PLE) se constitua como um espaço privilegiado para o desenvolvimento das competências de compreensão, expressão e interação orais dos aprendentes. Esse desenvolvimento deve ser garantido através da implementação de uma pedagogia do oral, que se centre de forma específica e adequada na componente conversacional. Com base nesse pressuposto e no conhecimento do perfil dos estudantes, elegemos como objeto deste estudo o desenvolvimento dessas competências, centrando-nos de forma específica no ensino-aprendizagem dos marcadores conversacionais.

O tratamento desse objeto recorre à aplicação de uma pedagogia do oral fundamentada científica e pedagogicamente, estando subjacente à sua planificação uma questão central: porquê abordar a conversação e, especificamente, os marcadores conversacionais na aula de PLE?

Questionar esta proposta neste sentido parece-nos pertinente, dado que se poderia objetar a pertinência de um estudo focado na conversação, partindo-se da noção imprecisa de que o aprendente de PLE, nomeadamente num contexto de imersão, aprende a “conversar conversando”, ou seja, através de uma espécie de processo mimético – ao interagir com outros falantes nas situações comunicativas do quotidiano – desenvolve a sua competência conversacional. No entanto, não é essa a nossa base de trabalho, pois sabemos que conversar implica interagir, estabelecer uma relação com o outro, pelo que é fundamental ter em consideração que “[a]prender a interagir assim

inclui mais do que aprender a receber e a produzir enunciados” (QECR, 2001:36). Além do reconhecimento do contexto situacional e da partilha de conhecimentos entre interlocutores, conversar implica identificar e utilizar devidamente mecanismos linguísticos que nos permitem iniciar, manter ou cessar uma conversa, determinando os nossos papéis e o rumo da conversação. Além disso, como refere Cook (2008:159): “People in real-life conversations do not speak in full grammatical sentences and do not keep a clear sequence of turns”. Esses traços intrínsecos ao discurso conversacional podem constituir um entrave sério para uma participação eficaz e adequada em interações quotidianas por parte dos aprendentes de língua estrangeira. Tal constatação assume-se como um argumento forte para a inclusão do discurso conversacional no ensino de línguas estrangeiras enquanto objeto de uma intervenção pedagógico-didática específica.

A par disso, reconhecendo-se o cariz iminentemente interacional e socializante da linguagem humana, torna-se, por conseguinte, crucial explorar a conversação numa abordagem rigorosa e sistemática na aula de PLE/PL2. Essa abordagem assume como finalidade fulcral tornar os aprendentes comunicadores mais proficientes no domínio e uso adequados de registos linguísticos, mais sensíveis e cientes dos mecanismos inerentes à conversação, e, por último, mais habilitados no uso e apropriação adequada desses elementos nas interações do mundo real.

Embora, nas últimas décadas, seja reconhecida a centralidade da competência oral no processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, preponderando modelos pedagógico-didáticos orientados para a comunicação, a escassez de investigação, principalmente, nos estudos teórico-pedagógicos do PLE, e de material didático especificamente concebido para a conversação, leva-nos a equacionar que esta modalidade discursiva tem sido secundarizada. Face a essa lacuna, este estudo tem como objetivo contribuir para um tratamento mais sistemático e produtivo da componente conversacional em sala de aula.

No sentido de cumprir esses objetivos, recorre-se à metodologia do estudo de caso, da qual se faz a apropriação, procurando-se responder a três questões basilares:

- i) Em que medida os aprendentes são capazes de comunicar eficazmente numa conversação?

- ii) Quais são os elementos de ordem comunicativa que os alunos devem reconhecer e/ou empregar de modo a tornarem-se melhores conversadores?
- iii) Como operacionalizar um conjunto de estratégias e atividades visando o desenvolvimento da competência conversacional?

Decorrentes dessas questões centrais, foram traçados um conjunto de objetivos que visam globalmente:

- i) o incremento do desenvolvimento mais ampliado da competência oral, particularmente na interação conversacional;
- ii) a delimitação das características linguísticas da conversação e das principais propriedades e funcionalidades dos marcadores conversacionais;
- iii) a implementação de um quadro taxonómico de marcadores conversacionais, adaptado ao perfil da turma-alvo;
- iv) o reconhecimento da natureza polifuncional dos marcadores conversacionais bem como a sua adequada utilização em cenários comunicativos reais.

Tendo em consideração os objetivos formulados, desenvolveu-se um trabalho assente numa metodologia de investigação-ação, em que se partiu da aferição do grau de competência oral de uma turma de nível de C, através da realização de um inquérito e de uma atividade de controlo. Face aos resultados obtidos, ou seja, as dificuldades na compreensão, expressão e interação orais no domínio informal da língua, apresentam-se propostas didático-pedagógicas – devidamente fundamentadas na investigação teórica existente – de forma a corresponder às necessidades comunicativas da turma visada.

Quanto à sua organização formal, o estudo apresentado estrutura-se em duas secções.

A primeira, englobando os capítulos I e II, oferece uma panorâmica teórica do fenómeno conversacional e os seus princípios constitutivos, servindo ainda para enquadrar o seu potencial de exploração pedagógico-didática na aula de PLE. No capítulo I, além da definição das propriedades e funcionalidades dos marcadores conversacionais enquanto elementos propulsores e controladores da dinâmica conversacional, propõe-se uma classificação taxonómica desses marcadores a ser experimentada no estudo de caso.

O capítulo II perspetiva as potencialidades pedagógicas da abordagem da conversação no processo de ensino- aprendizagem bem como apresenta uma panorâmica

alargada de possíveis propostas para o ensino da conversação e dos marcadores conversacionais.

A segunda, por sua vez, apresenta o estudo de caso nas suas diferentes etapas, destacando-se a explicitação operatória de duas propostas pedagógico-didáticas implementadas.

Esta parte consiste na aplicação de uma pedagogia do oral, orientada para a modalidade discursiva conversacional. Primeiro, são definidos o estudo de caso, os objetivos e a metodologia a utilizar. Seguidamente, é realizada a explanação de duas propostas didáticas adequadas ao perfil dos aprendentes, recorrendo-se à gravação das suas produções orais. Os dados recolhidos depois da sua elaboração em sala de aula são fundamentais para a última etapa deste estudo, já que servem como um dos instrumentos de avaliação das forças e fraquezas do plano de intervenção pedagógico-didática implementado. Em síntese, a fase final do estudo de caso assenta na análise e avaliação dos dados e dos resultados decorrentes das opções metodológicas, atividades e estratégias adotadas.

PARTE I: Abordagem Teórico-Pedagógica da Conversação

1. Conversação e Marcadores Conversacionais: enquadramento teórico

1.1. Traços definidores da conversação

La conversación es algo que nos resulta tan familiar que tendemos a creer que no esconde ningún secreto (Tusón, 1997:31).

As palavras acima transcritas denunciam um aspeto enganador tipicamente associado à conversação, ou seja, a ideia de que, enquanto prática básica e recorrente nas interações sociais, todos possuímos uma noção intuitiva do que é a conversação, sendo, por conseguinte, desprovida de qualquer segredo ou mistério, pois “como hablantes somos capaces de decir en qué momentos conversamos, pero no es fácil encontrar para la palabra” conversación” una acepción específica que la convierta en um término más de nuestro metalenguaje” (Gallardo, 1994:152).

Este ponto do capítulo destina-se, então, a desvendar alguns desses segredos em torno da conversação, ou seja, procura delimitar alguns critérios claros para a sua caracterização.

A conversação, enquanto fenómeno comunicativo complexo, oferece uma possibilidade de abordagens e de estudo por uma multidisciplinaridade de disciplinas, entre as quais a psicologia, sociologia, antropologia, etnometodologia e a linguística e várias subdisciplinas - pragmática, semiótica, análise textual e discursiva, etc.

Não sendo nossa intenção analisar detalhadamente este fenómeno em todas as suas facetas, propomo-nos definir inicialmente a conversação enquanto modalidade discursiva.

Seguindo a linha de investigação de Antonio Briz, apresenta-se um conjunto de traços que não só são condições necessárias para a ocorrência da conversação, mas também “constituyen un principio de tipología discursiva” (Briz, 1998:42).

Concretamente, a conversação é definida como um “ un tipo de discurso oral, la manifestación prototípica de lo oral, dialogal” (Briz, 2000a: 225), que se realiza em

presença simultânea entre interlocutores ou face a face¹ (1998:42). Trata-se de uma modalidade oral, já que é produzida e recebida através do canal fónico, e é dialogal, pois realiza-se numa sucessão de intercâmbios entre falantes, por oposição ao discurso monológico (Briz, 2000a:225).

A conversação é ainda, segundo este autor, delineada “por la inmediatez comunicativa, su dinamismo y carácter cooperativo y por la alternancia de turnos no determinada” (Briz, 2000a:225). O traço imediato deve-se ao facto desta modalidade ocorrer numa coordenada espaço-temporal centrada no “aqui e agora”, que “diferencia la conversación de la simple sucesión de mensajes, por ejemplo, un espacio informativo en la televisión ou rádio” (Briz, 1998:42). Sendo mais do que uma sucessão de mensagens implica obrigatoriamente dinamismo, ocorrendo uma alternância de turnos imediata e uma “continua permuta y cambio de papeles entre los interlocutores (de hablante a oyente, de oyente a hablante)” (Briz, 2000a:225). Esse traço dinâmico não se encontra presente, por exemplo, nos discursos políticos em que apenas um falante controla toda a dinâmica discursiva.

Este intercâmbio sucessivo de papéis entre os falantes implica uma duração mais ou menos prolongada da conversação (Briz, 1998:42). A par disso, Gallardo acrescenta que nem a ordem ou duração dos turnos ou intercâmbios se encontra determinada *a priori* e o número de participantes em cada conversação é também variável (1994:174-175). Dependendo do número de intervinientes, de acordo com Moreno (2002:54), as conversações podem ser multilaterais, sendo o controlo exercido por apenas um participante (direção única) ou por vários (direção múltipla ou alternada).

A conversação oferece, portanto, liberdade discursiva aos participantes, já que a tomada de turno não é determinada nem acordada previamente, o que não se verifica entre outros discursos orais, como a mesa redonda ou a entrevista². Essa flexibilidade na tomada de turnos acarreta necessariamente cooperação entre os falantes “respecto aos

¹ Embora grande parte das conversações ocorram em interlocução presencial, Marcuschi defende que a “interação face a face não é condição necessária para que haja uma conversação” (2003:15) fornecendo como exemplo as conversações telefónicas. Nessa linha, Briz (2000a; 2000b), em estudos posteriores, abdica da interação *in praesentia* como traço distintivo e condição para a ocorrência de uma conversação.

² “ (...) frente a la entrevista, por ejemplo, cuya alternancia de turno está predeterminada gracias a la presencia de un entrevistador y la progresión responde al esquema general de pregunta-respuesta, o frente al debate en el que es un moderador el que reparte la vez entre los varios asistentes, al menos dos, y presenta un carácter argumentativo y, a menudo, polémico” (Briz, 2010a: 25-26).

temas que se tratan y al acuerdo tácito de intervención de los hablantes” (Albelda & Fernández, 2006:3). É necessário, por isso, existir entre os falantes uma espécie de processo colaborativo ou acordo implícito de entendimento, assegurado pelo cumprimento de certas normas de adequação comunicativa e de conduta social (cf. o princípio da cooperação³ e as máximas conversacionais⁴ de Grice). Por outras palavras, os intervenientes em qualquer conversação devem estar predispostos a desempenhar não só o papel de falante mas também de ouvinte, dando espaço para ouvir o outro, colaborando com os seus interlocutores. Tal como Briz postula “[l]a partida conversacional en juego sólo avanza si existe cooperación entre los interlocutores, si existe una alternancia de turnos más o menos regulada” (1998:45).

Para que haja uma troca cooperativa e dinâmica de papéis na conversação, os interlocutores emitem sinais de que estão a acompanhar o discurso, a concordar ou não com o interlocutor, a assentir sobre o que é dito, ou a produzir uma réplica. Fornecem, portanto, indicações que possibilitam a progressão da conversação, aquilo a que se poderia chamar retroalimentação (Ambjoern, 2008:2).

Como se pode constatar pela descrição apresentada, Briz descreve a modalidade conversacional estabelecendo um contraste constante com outros discursos orais, como por exemplo, debate, entrevista, mesa redonda, por se distinguirem mas simultaneamente partilharem alguns traços comuns com a conversação. Tal pode ser claramente observado no quadro 1.

³ Grice (1975:45) defende que, na conversação, atuam alguns mecanismos reguladores, nomeadamente o princípio de cooperação, que pode ser sintetizado da seguinte forma: “Make your conversational contribution such as is required, at the stage at which it occurs, by the accepted purpose or direction of the talk exchange in which you are engaged” (1975:45).

⁴ As máximas conversacionais, norteadas pelo princípio de cooperação, exigem que os falantes realizem atos de fala que sejam verdadeiros (máxima da qualidade), informativos, fornecendo somente a informação necessária (máxima de quantidade), pertinentes (máxima de relevância) e desprovidos de ambiguidade (máxima de modo) (Grice, 1975:45-47). Embora estas máximas assumam um pendor normativo, Grice acredita que o seu cumprimento assegura uma comunicação mais eficaz entre falantes. No entanto, na conversação, essas máximas parecem ser frequentemente violadas, visto que “al conversar no siempre, somos tan breves, ni tan sinceros, ni claros, ni corteses” (Briz, 1998:45).

Traços distintivos	Modalidades discursivas		
	Conversação	Debate /entrevista	Discurso político
Oral	+	+	+
Dialogal	+	+	-
Imediato/atual	+	+	+
Cooperativo	+	+	-
Dinâmico	+	+	-
Livre tomada de turnos	+	-	-

Quadro 1: Caracterização da conversação e comparação com outros discursos orais (baseado em Briz, 1998:42)

Como se pode facilmente verificar no quadro 1, existe apenas um traço que a conversação possui e as outras modalidades discursivas carecem, isto é, o “rasgo pertinente y definidor de la conversación es la alternancia de turnos no determinada, no negociada previamente” (Briz, 2000a:225). Abordar a conversação acarreta, por conseguinte, a sua conceção como um dos usos específicos do oral (coloquial), correspondendo mesmo ao seu protótipo discursivo (Briz, 1998:32). O registo coloquial, não estando vinculado a nenhum nível de língua específico, revela uma natureza transversal por estar presente em diferentes modalidades discursivas. Apesar dessa transversalidade, os traços que definem “el registro coloquial encajan perfectamente en la modalidad discursiva de la conversación, de manera que habitualmente la conversación adopta el registro coloquial” (Albelda & Fernández, 2008: 27).

Contudo, como sublinha Briz, coloquial e conversação não são obrigatoriamente sinónimos: uma “conversación será, así, pues, coloquial, cuando presenta además, las constantes coloquiales” (1998:42). Nesse sentido, para a caracterização do registo coloquial, propõe um conjunto de traços situacionais ou coloquializadores e primários (1998:41-42). Os traços coloquializadores relacionam-se diretamente com a situação ou contexto comunicativos, enquanto os traços primários se referem a um determinado uso da linguagem nessas situações (Briz, 1998:41). No quadro 2, perfilam-se esses traços:

Traços primários	Traços situacionais ou coloquializadores
<ul style="list-style-type: none"> - existência /ausência de planificação em marcha - finalidade da interação: interpessoal/transacional - tom informal/formal 	<ul style="list-style-type: none"> - relação social e funcional de igualdade/desigualdade entre os interlocutores; - relação vivencial de proximidade(conhecimentos mútuos e saberes partilhados)/distância; - quadro de interação familiar/alheio - temática não especializada e quotidiana/temática especializada e não quotidiana

Quadro 2: Traços primários e coloquializadores de Briz & Grupo Val.Es.Co. (2002)

Como se pode constatar, os traços primários evocados são conciliáveis com a modalidade conversacional, já que a planificação em marcha ou “on-line”⁵ favorece a espontaneidade e a livre tomada de turnos, em que o discurso se constrói numa linha espaço-temporal imediata, havendo “ reinícios, repeticiones, vacilaciones, solapiamientos entre vários hablantes, etc”(Albelda & Fernández, 2008:28). Esse tipo de fenómenos que poderiam ser considerados como obstáculos ou entraves à progressão conversacional, constituem, no entanto, parte integrante das intervenções dos falantes. Além disso, a conversação tem como fim comunicativo interpessoal a socialização ou a manutenção de relações sociais⁶. Da combinatória entre os dois traços mencionados, resulta, portanto, o tom informal.

Entre os traços situacionais, a igualdade social e funcional dos interlocutores⁷, bem como a existência de uma maior proximidade, no que concerne à partilha de conhecimentos e experiências comuns, favorecem uma maior informalidade. O espaço físico e a relação dos interlocutores com esse espaço onde se desenrola a interação é determinante, ou seja, quanto mais familiar for o espaço – casa, loja, escola, etc. – mais informal será a situação comunicativa. Por último, uma temática não especializada, isto é, temas triviais da vida quotidiana, propicia uma conversação mais informal.

⁵ Marcuschi afirma que “ o texto falado (...), de fato, progride e se constitui localmente, ou seja, *on-line*. Não é planejado globalmente, refletindo assim condições de produção ligadas ao *tempo real*.” (2002:136).

⁶ Numa interação transacional observa-se um fim específico, por exemplo, na relação vendedor/cliente, o vendedor dirige todo o seu discurso tendo como fim concretizar uma venda.

⁷ Albelda & Fernández (2006:4) atestam uma proporcionalidade direta entre a igualdade social e funcional dos falantes (status sociocultural e hierárquico ou papel desempenhado na interação) e a maior informalidade na situação comunicativa. Pelo contrário, numa relação entre patrão e subordinado, existe uma desigualdade funcional, determinando uma maior formalidade na situação comunicativa.

Como referem Albelda & Fernández (2008:28), a ausência ou não de planificação determina o grau de controlo que se exerce sobre a produção linguística. Assim, em situações mais formais como a entrevista em que há um acordo prévio dos papéis a desempenhar por cada um dos intervenientes. A esse propósito, Moreno (2002:34) categoriza as conversações como dirigidas: quando um falante distribui os turnos e controla os temas, por exemplo, a figura do moderador no debate; livres (não há controlo sobre a produção linguística, por exemplo a conversação entre amigos) ou semi-dirigida, por exemplo a entrevista, em que o entrevistador conduz e orienta o seu interlocutor, colocando questões no desenrolar da dinâmica oral.

Neste âmbito, Briz estabelece a diferença entre conversação coloquial prototípica e periférica. A conversação coloquial prototípica consiste em:

una conversación no preparada, com fines interpersonales, informal, que tiene lugar en un marco de interacción familiar, entre iguales (sociales o funcionales) que comparten experiencias comunes y en la que se habla de temas cotidianos (Briz,1998:43).

Verificando-se a ausência de alguns desses traços situacionais coloquializadores, essas interações são concebidas como conversações coloquiais periféricas. A título exemplificativo, Briz compara a interação entre vizinhos como modelo de uma conversação prototípica e a conversação entre médico e paciente, como periférica, dada a ausência do traço “relação vivencial de proximidade”. Contudo, dado que nessa interação médico/paciente podem persistir outros traços coloquializadores que neutralizam a ausência desse traço, ela pode ser igualmente considerada como coloquial. Além disso, Briz postula uma gradação dos registos coloquial (informal) e formal, cuja maior ou menor presença no discurso, depende da presença ou ausência de traços situacionais. Caso uma interação apresente preponderantemente traços coloquializadores, tenderá a ser mais informal, e mais formal caso se verifique o contrário. Assim, “ [l]o coloquial – informal- y lo formal son, por tanto, variedades lingüísticas determinadas por la situación de uso” (Albelda & Fernández, 2006:3).

Esta escalaridade é visível no quadro 3.

Modalidades discursivas	Traços primários			Traços situacionais ou coloquializadores			
	Planificação em marcha	Fim interpessoal	Tom informal	Relação de igualdade	Relação vivencial de proximidade	Quadro interativo familiar	Temática não especializada e quotidiana
Conversação	+	+	+	+	+	+	+
Debate	+	-	-	-	-	-	-
Entrevista	-	-	-/+	-	-	-	-
Consulta médica	-	-	-	-	-	+	+

Quadro 3: Comparação entre modalidades discursivas, quanto à presença de traços primários e situacionais

Face ao exposto, na perspetiva assumida por Briz, a conversação coloquial é encarada como o uso mais autêntico da linguagem, sendo outros tipos discursivos – entrevista, debate, mesa redonda – encarados como modalidades que se afastam do protótipo e, por isso, derivadas dessa modalidade original.

Também Marcuschi concebe o fenómeno conversacional, partindo de algumas diretrizes que são coincidentes com as de Briz, particularmente, a ocorrência de pelo menos uma troca entre falantes, isto é, a permuta de papéis entre ouvinte e falante, executadas numa entidade temporal sequencialmente coordenada, e o cariz imediato e dinâmico da conversação (Marcuschi, 2003:15).

À lista de Briz, o investigador brasileiro acrescenta o traço interativo que acarreta o envolvimento numa “ interação verbal centrada”, que se desenvolve entre dois ou mais interlocutores em que a atenção visual e cognitiva encontra-se focada numa tarefa comum (Marcuschi, 2003:15). Por outras palavras, num determinado momento, os interlocutores concentram-se no que o outro diz e relacionam-se um com um outro, construindo conjuntamente o tecido conversacional, pelo que todo o discurso produzido é “ inteiramente “co-produzido”, e, segundo Kerbrat-Orechioni, o produto de um “trabalho colaborativo incessante” (2006:11).

Assim, a conversação vive da tensão, da negociação e permuta constante dos papéis entre falante e ouvinte, entre quem toma a palavra e quem a cede, quem argumenta, quem consente ou anui. Marcuschi (2003:16), baseando-se na proposta de Steger, distingue na conversação a existência de diálogos simétricos e assimétricos. Numa

conversação assimétrica, “um dos participantes tem o direito de iniciar, orientar, dirigir e concluir a interação e exercer pressão sobre o(s) outro(s) participante(s)” (Marcuschi, 2003:16). Deste modo, há uma distribuição desigual de papéis em que um dos elementos possui o controlo e maior poder⁸ sobre a produção linguística. Exemplo de uma conversação assimétrica poderá ser uma entrevista ou um depoimento no tribunal. Opostamente, numa conversação simétrica, todos os participantes “têm supostamente o mesmo direito à escolha da palavra, do tema a tratar e de decidir sobre seu tempo” (Marcuschi, 2003:16). A simetria implica, portanto, igualdade e o mesmo grau de responsabilidade e de obrigações no que concerne à construção de todo o processo discursivo. Marcuschi (2003:16) e Ambjoern (2008:2) selecionam a conversação quotidiana como protótipo dessa modalidade. Todavia, Marcuschi não ignora o facto de o *status* sociocultural de cada participante afetar ou relativizar essa igualdade simétrica na tomada de papéis. Assim, retomando o exemplo de Albelda & Fernández (2006:4), a conversação entre patrão e subordinado aparta-se do protótipo da conversação coloquial, na medida em que existe algum distanciamento entre os participantes, já que há uma figura que exerce autoridade sobre a outra.

Por último, destacamos um traço que distingue a conversação de outras formas de oralidade: a originalidade de cada ato conversacional. Na verdade, uma mera conversação entre falantes desencadeia um “intercambio imprevisible da la información y opiniones, sus formas y contenido, convierten a cada conversacion en un acto único e imposible de reproducir en sua forma original” (Ambjoern, 2008:3). Cada conversação é singular – quer a nível de participantes, situação comunicativa, temática, ordem ou sequencialização discursiva – e irrepetível.

Em jeito de balanço, neste ponto do capítulo, procurou-se dar uma breve resposta à questão: “O que é a conversação?”. Para tal, traçaram-se as características que a definem enquanto tipo discursivo, manifestação mais autêntica do oral (coloquial) e modalidade interativa. Contudo, a definição taxonómica deste fenómeno revela-se insuficiente se não equacionarmos o que destrinça uma conversação bem-sucedida de uma conversação débil ou até falhada em termos de adequação comunicativa.

⁸ Cf. Relações de poder e solidariedade na comunicação de Brown & Gilman (1960).

A próxima secção deste capítulo explicita que elementos ou critérios estão envolvidos numa conversação bem conseguida.

1.2. Conversação: situação, uso e adequação

Enquanto práxis social, todos nos servimos da conversação para cumprir múltiplos propósitos: trocar informações, partilhar pensamentos, persuadir, ou simplesmente socializar. Como se sabe, não buscamos concretizar esses fins comunicativos, de forma homogénea e fixa. Na verdade, não conversamos sempre do mesmo modo. Pelo contrário, ajustamos o nosso modo de conversar, mediante diferentes interlocutores e respetivos cenários comunicativos.

Uma conversação bem-sucedida, na prossecução de determinada finalidade comunicativa, depende somente de um fator chave: “adecuación entre lo que se dice, para qué se dice, à quien se dice, como se dice e dónde se dice” (Moreno, 2002: 53). Assim, o equilíbrio entre o conteúdo ou tópico conversacional, os objetivos comunicativos, a relação estabelecida com os interlocutores e as suas características, o uso apropriado da linguagem em determinada situação comunicativa resultam na adequação comunicativa.

Para que uma conversação possua viabilidade comunicativa, é necessário situá-la necessariamente no contexto⁹. O contexto abrange diversos saberes, entre os quais, a existência de saberes comuns partilhados, isto é, “*base comum (...)*” (Faria, 2003:69) e o domínio implícito de um conjunto de saberes ou normas de conduta social em determinada cultura conversacional. Efetivamente, Ortega (2009:84) refere a existência de algumas regras ou condutas socialmente estereotipadas de como, por exemplo, conduzir uma conversação telefónica (formas de saudação ou despedida, por exemplo).

⁹ Citando Marcuschi: “toda conversação é sempre situada em alguma circunstância ou contexto em que os participantes estão engajados” (2003:17).

O contexto é sempre operado e atualizado numa situação comunicativa¹⁰, isto é, “el momento concreto espacio-temporal en que tiene lugar la comunicación lingüística” (Ortega, 2009:89).

Numa situação comunicativa concreta, além dos diversos fenómenos linguísticos, ocorrem elementos paralinguísticos que devem ser percebidos pelos intervenientes, tendo em vista uma maior eficácia comunicativa. Assim, “os participantes devem dirigir a atenção para tanto para o[s] fato[s] lingüístico[s] como para os paralingüísticos, como os gestos, os olhares, os movimentos do corpo, e outros” (Marcuschi, 2003:16), pois esses sinais constituem matéria comunicativa de enorme relevância, ao revestirem-se de valores distintivos em função de cada situação comunicativa¹¹. Sendo a conversação processada através do canal oral, os elementos fónicos e prosódicos - tom e altura de voz, ritmo, entoação discursiva - devem ser também considerados pois contêm relevante informação comunicativa.

O reconhecimento das propriedades prosódicas e extralinguísticas envolvidas na interação face a face é essencial para a compreensão do que é e de que modo é proferido. Aliás, o recurso adequado desses elementos extralinguísticos, por parte dos interlocutores, poderá evitar situações socialmente constrangedoras. Tusón (1997: 24) equaciona alguns cenários socialmente inapropriados, pelo excesso de proximidade ou distância física entre interlocutores. Embora a distância inapropriada não impossibilite, de facto, a interação entre os participantes, instaura uma conjuntura pouco natural ou adequada para a realização dessa interação. Deste modo, todos os sinais não-verbais emitidos entre falante e ouvinte, e sua correta compreensão e produção, são fundamentais para uma realização adequada discursiva às situações comunicativas¹². Em suma, o “como se dice” referido por Moreno, é também condicionado por esses sinais não linguísticos.

¹⁰ A respeito da distinção entre contexto e situação comunicativa, de acordo com Van Dijk (1980 *apud* Bustos, 1996:48) afirma: “ mientras que una situación comunicativa es una parte empíricamente real del mundo real (...) el contexto es una abstracción altamente idealizada de tal situación y contiene sólo aquellos que determinan sistemáticamente la adecuación de las expresiones convencionales”.

¹¹ Estes sinais também são investidos de traços culturais característicos de determinada comunidade linguística. Pozo assevera que “[e]l sistema comunicativo gestual es el conjunto de manifestaciones motrices, asociadas a experiencias culturales y que hacen referencia a situaciones, sentimientos...” (1998:700).

¹² Tomando as palavras de Tusón: “La prosodia, las vocalizaciones, los gestos y ademanes o la posición de los cuerpos son aspectos a veces tan importantes o más que las propias palabras dichas” (2002:144).

O modo de conversar obriga necessariamente a observar os elementos linguísticos na conversação. Sendo marca indissociável da língua a variação¹³, o mesmo fenómeno observa-se na conversação. Em contextos comunicativos conversacionais, efetivamente a língua “varia em função das pertenças sociais e culturais dos seus falantes, varia em função das próprias situações em que é utilizada” (Faria, 2003:33). Podemos, portanto, encarar a conversação como uma modalidade discursiva diafásica ou situacional em que o registo coloquial surge como “producto de la variación diafásica” (Albelda & Fernández, 2008: 25).

Convém, no entanto, clarificar o que se entende por “coloquial”, visto que este termo apresenta como dificuldade inerente a sua própria definição e delimitação enquanto objeto de estudo. Como assevera Pozo: “es difícil fijar lo propiamente coloquial de lo que no [es], separando la paja del grano” (1998:699). Aliás, o termo coloquial é muitas vezes associado a “términos como «familiar», «popular», «vulgar», «diaria», «corriente», «normal», «estándar», «común», «informal», «viva»” (Tauste:1992, 17-18 *apud* Garrido, 2000:365). Termos como “vulgar” ou “popular” não devem ser sinónimos de coloquial, já que este não é, de facto, um registo pouco cuidado ou até grosseiro. Na verdade, a conceção do termo “coloquial” sustenta-se na definição formulada por Briz (2010b:26):

Y llamamos coloquial, entendido como nivel de habla, a un uso socialmente aceptado en situaciones cotidianas de comunicación, no vinculado en exclusiva a un nivel de lengua determinado y en el que vulgarismos y dialectalismos aparecen en función de las características de los usuarios.

Desta forma, partindo da definição supracitada, salienta-se o cariz quotidiano e social do coloquial, cujo uso é sempre condicionado pelas situações comunicativas e pelas características sociolinguísticas dos próprios intervenientes. As manifestações do coloquial podem ser múltiplas e variáveis, como afirmam Albelda & Fernández: “Según las

¹³ A variação linguística pode ser histórica ou diacrónica (ao longo do tempo), regional ou diatópica (presença de dialetos), social ou diastrática (socioletos e nível de língua) e a diafásica ou situacional (observada nas situações comunicativas de uso). Cf. Faria (2003:33) e Albelda & Fernández (2008:12).

características socioletales y dialectales de los diversos hablantes, lo coloquial se manifestará de una manera o outra” (2008:30).

Embora o registo coloquial seja exteriorizado exponencialmente na conversação quotidiana, Briz também alerta para o facto de que na conversação pode haver um uso alternado de registos, conforme a conduta e atuação de cada participante ou os temas conversacionais em diversos contextos comunicativos (1998:26). Assim, o registo informal (coloquial) e o formal constituem os pontos culminantes de um *continuum* linguístico, em que surgem registos intermédios (Briz, 1998:26).

Esse reconhecimento e domínio de diversos registos é uma ferramenta crucial para o sucesso de qualquer interação conversacional, visto que cada situação comunicativa pode exigir empregos distintos dos registos. A título exemplificativo, numa determinada conversação entre amigos, a abordagem de um assunto delicado como a morte de um familiar pode desencadear uma mudança subtil no tom da interação (Briz, 1998:26). Assim, a adequação em relação “ao que diz, a quem se diz e como se diz” também depende do domínio e flexibilidade no emprego de diferentes registos, por parte do falante, em relação à situação comunicativa concreta. Para Briz, um domínio proficiente dos registos linguísticos é ainda diretamente proporcional “ al nivel de lengua de los usuarios: a mayor nivel, mayor dominio de registros” (1998:25). Além disso, tal como assinala o autor, a falta de adequação entre o uso e a situação provoca desajustes mais de conduta linguística expectável do que de informação, o que significa que, embora seja possível estabelecer um intercâmbio comunicativo, em termos informativos, a inadequação no emprego dos registos poderia gerar alguma estranheza ou desconforto nos interlocutores envolvidos numa situação comunicativa (*vide* Briz, 1998:25).

Por outro lado, Albelda & Fernández (2008:13) alertam para o facto de a escolha de determinado registo e respetivo grau de formalidade inerente a diversas situações comunicativas traduzirem também as normas e comportamentos sociais de cada comunidade linguística. Assim, a relação entre professor/ aluno pode ser muito mais informal numas culturais do que noutras. Da mesma forma que Briz, consideram que os desajustes entre situação e registo podem criar situações comunicativas artificiais ou até incómodas, e consecutivamente, mal sucedidas, quer no estabelecimento de relações

sociais quer, sobretudo, no alcance dos objetivos comunicativos de cada participante envolvido.

Face ao exposto, torna-se evidente que conversar exige do falante a atenção a diversos elementos, como o domínio do contexto, da situação comunicativa, de sinais paralinguísticos e não-verbais, e de elementos linguísticos, em termos de seleção de registos linguísticos e de materialização da informação. Reunidos esses critérios, estão criadas as condições para a realização de conversações bem-sucedidas e, portanto, adequadas quanto à situação de uso.

1.3. Estrutura da conversação

Na sequência da definição, em termos básicos, do que é a conversação e da especificação sumária de alguns aspetos centrais para a sua realização bem-sucedida, é fundamental ter em conta o modo como se estrutura a conversação.

Embora tenhamos visto que “la conversación es una actividad no planificada, esto no quiere decir que carezca de estructura o que esta resulte demasiado variable o caótica como para ser analizada” (García, 2009:34).

Segundo García (2009:34),

la actividad de conversar funciona gracias a unos mecanismos y principios bien definidos y está perfectamente organizada a nivel global (la estructura general) y a nivel local (los turnos y sus relaciones).

Reportando-nos aos conceitos introduzidos por Van Dijk (1989:261) sobre a composição interna da conversação, o nível global corresponde a um macro-nível e o local ao micro-nível. Atendendo a essa estrutura global, Moreno (2002:55), na linha de Van Dijk, sintetiza e reformula um conjunto de categorias ou etapas estruturadoras da conversação, que descrevem o seu decurso prototípico, como se pode ver no quadro 4.

Categorias da Conversação	Função	Exemplo
Preparação	Chamada de atenção de forma a estabelecer a conversação	Sinais linguísticos (“Olhe/olha”; “Escuta”) ou sinais não-verbais (aceno de cabeça ou sorriso)
Abertura	Saudação que varia conforme a formalidade da situação, a intimidade dos interlocutores e o tempo decorrido desde o último encontro	Fórmulas convencionais como “Olá” ou “Bom dia”
Preâmbulo	Turno ou conjunto de turnos constituído por perguntas de rotina sobre a família, estado de saúde e ou ocupações recentes ¹⁴	Fórmulas como Tudo bem? Como tem passado?
Orientação	Turno ou conjunto de turnos com a função de preparação do tema da conversação.	Expressões como “Já sabes o que se passou ontem?” ou “Nem imaginas o que aconteceu?” e outras similares (Van Dijk, 1989:278)
Objeto da conversação	Assunto da conversação e base para a função pragmática da conversação, sendo potencialmente recursiva ¹⁵	Tópicos variados
Conclusão	Turno ou conjunto de turnos para concluir o tema da conversação	Expressões como “enfim”, “pois” ou “pronto”.
Encerramento	Despedida, variável consoante a formalidade da situação e a intimidade dos interlocutores	Formas de saudação (“Adeus”, “Até logo”, etc), expressões introduzidas por marcadores conversacionais (“Bem, tenho que ir!”, “Pronto, fica bem! ou “Então, vá!”), formas de preparação para um próximo encontro (“Até sábado!”), podendo ser acompanhada por sinais não-verbais (um abraço, aperto de mão ou dois beijos) (vide García, 2009: 35)

Quadro 4: Categorias estruturadoras da conversação (adaptado de Moreno, 2002)

Embora a estrutura apresentada possa ser aparentemente demasiado linear ou rígida sequencialmente, não é, de facto, uma estrutura fechada, pois é recursiva, dado que

¹⁴ Curiosamente, “las respuestas no tienen una carga informativa importante” (Fernández, 2002:55), pois possuem como função principal estabelecer uma moldura para o desenvolvimento do passo seguidamente indicado.

¹⁵ “O que é que os interlocutores querem dizer, o que querem um do outro?” (vide Van Dijk, 1989:278).

as etapas orientação e objeto da conversação e conclusão podem ser repetidas (Moreno, 2002:56).

Além disso, como conclui García, o contexto e as características dos interlocutores são determinantes no desenrolar de duas etapas: abertura e encerramento¹⁶. A diversidade de situações socioculturais e as particularidades específicas (domínio linguístico, estatuto social, sexo, idade, etc) de cada falante origina igualmente “un gran número de fórmulas ritualizadas, tanto verbales como no verbales, particulares de cada cultura” (García, 2009:36).

Até a este ponto, definimos a estrutura global da conversação internamente, compreendida por diferentes etapas sequenciadas. Seguidamente, analisaremos a microestrutura da conversação, isto é, a organização formada por turnos e as suas relações.

Como já foi mencionado, a conversação define-se primordialmente por ser dialogal, interativa e marcada pela livre tomada de turnos, sendo aparentemente uma atividade desestruturada ou organizada de forma aleatória ou até caótica.

Apesar de não ser uma tarefa fácil desocultar essa estrutura, várias propostas teóricas¹⁷ dedicaram-se a essa tarefa, entre as quais, Sacks, Schegloff & Jefferson (1974). De forma pioneira fixaram o turno - aquilo que o falante diz enquanto detém a vez de falar - como unidade básica da estrutura interna da conversação e a alternância de turnos entre os falantes, como o motor de toda a operação conversacional. Essa alternância de turnos origina pares conversacionais ou pares adjacentes, como por exemplo, pergunta-resposta, convite-aceitação/recusa. Uma sucessão de turno constitui uma sequência e várias sequências constituem uma conversação. Assim sendo, existe uma hierarquização entre esses diferentes elementos estruturadores:

turno > par adjacente > sequência > conversação

¹⁶ Essas etapas são “sensibles al contexto social y cultural en el que se desarrolla la conversación y, especialmente, a las relaciones entre los participantes” (García, 2009:35-36).

¹⁷ Entre as várias correntes, destacam-se os estudos da Análise Conversacional (Sacks, Schegloff & Jefferson, 1974), a Análise de Discurso ou Escola de Birmingham (Sinclair & Coulthard, 1975), a Escola de Genebra (Roulet, Filletatz & Grobet, 2001) e Antonio Briz & Grupo Val.Es.Co. (2002).

Partindo destes princípios reguladores, Galembeck concebe “a conversação como uma série de turnos, entendendo-se por turno, qualquer intervenção dos interlocutores (participantes do diálogo), de qualquer extensão” (2003:71).

No entanto, tal como alerta Marcuschi, é “[d]ifícil, definir com precisão quando se constitui ou não um turno”(2003:18), já que este consiste em “aquilo que um falante faz ou diz enquanto tem a palavra, incluindo aí a possibilidade de silêncio”(2003:18). Assim, todos os sinais verbais e não-verbais podem ser considerados como matéria válida para a constituição de um turno. Este autor assinala igualmente como dificuldade a aferição dos mecanismos desencadeadores de toda a dinâmica conversacional, entre os quais, como iniciar, manter ou encerrar um turno. Na mesma linha de pensamento, Tusón (1997:55) lança como questões a dificuldade em aferir como se assinala ou se distribuem os turnos entre os interlocutores, de que maneira assinala quem tem a palavra, quem terminou ou como se decide quem continuará a tomar a palavra. No ponto seguinte, descrevem-se alguns mecanismos e estratégias para a construção do “discurso a dois” na conversação.

1.4. Estratégias de interação na conversação

Numa conversação, os interlocutores focam a sua atenção e esforços cognitivos nos seus oponentes e “como los jugadores, respetan cooperativamente las reglas pero también juegan a ganar” (Bonilla, 1990:10 *apud* Briz, 1998:44). Em função da competência conversacional de cada indivíduo, este terá maior ou menor hipóteses de sair vitorioso de uma interação. Jogar para ganhar concretiza-se, portanto, através de um conjunto complexo de tarefas entre as quais o recurso a técnicas ou táticas interativas múltiplas, nomeadamente para controlar o discurso, convencer outrem da sua opinião ou simplesmente fazer-se ouvir¹⁸.

Neste contexto, um conversador competente é, de acordo com García, aquele que é capaz de:

¹⁸ Assim, na conversação existem estratégias conversacionais que “consistem em táticas que se empregam para atingir esses e outros fins na interação” (Preti, 2002:52).

(...) hacer contribuciones relevantes y coordinadas, asegurarse la atención del interlocutor, tomar y ceder la palabra de forma apropiada y sincronizada, controlar las pausas y la velocidad de habla, introducir temas a través de los procedimientos adecuados y sabersuspenderlos y retomarlos cuando la ocasión así lo exija; en definitiva, todo un conocimiento de las estructuras, esquemas, normas y expectativas propios de una comunidad (2009:17).

A realização das tarefas acima referidas – como captar a atenção do ouvinte, tomar e ceder a palavra de forma apropriada são algumas das estratégias presentes na interação entre interlocutores. A par disso, Martín (2000:1) considera que um bom conversador é sensível à aplicação de estratégias diferenciadas em momentos distintos da conversação, devendo, sequencialmente,

- Iniciar a conversação de forma adequada, saudando se necessário, captando a atenção do seu interlocutor, demonstrando disponibilidade para participar na conversação;
- Manter a conversação:
 - controlando as mudanças de turno, as pausas e os silêncios;
 - controlando e resolvendo mal entendidos interacionais, fazendo perguntas, ou - reformulando o que se diz;
 - transmitindo sinais de escuta, demonstrando atenção e encorajando o outro a continuar;
 - fornecendo espontaneamente informações, opiniões ou conjeturas;
 - revelando acordo ou desacordo.
- Finalizar a conversação de forma ordeira e não bruscamente, exibindo sinais de que se está a terminar a sua participação.

Essa gestão implica, ainda segundo Martín, dominar alguns sinais fundamentais, que consistem, entre outras possibilidades, no conhecimento e domínio dos marcadores conversacionais.

Na secção seguinte, definimos a natureza, propriedades e funcionalidades destes elementos como acionadores da dinâmica conversacional.

1.5. Marcadores Conversacionais: propriedades e funcionalidades

Entre os vários elementos presentes na interação conversacional, os marcadores conversacionais afirmam-se como uns dos sinais centrais na organização e gestão da interação verbal entre falantes.

Em termos muito genéricos, poderíamos considerar que esses marcadores cumprem funções fundamentais na troca comunicativa, para a existência da qual, segundo Kerbrat-Orechioni,

não basta que dois falantes (ou mais) falem alternadamente; é ainda preciso que eles se falem, ou seja, que estejam, ambos, “engajados” na troca e que dêem sinais desse engajamento mútuo (2006:8).

Terminologicamente, o termo ‘marcador’, pela indeterminação da sua natureza e propriedades inerentes, tem fomentado nos estudos linguísticos uma enorme flutuação ou “pulverização de rótulos” (Risso, Silva & Urbano, 2002:22), não existindo consenso terminológico sobre a sua denominação. Em consequência os marcadores podem ser amplamente rotulados como “marcadores discursivos”, “operadores argumentativos”, “articuladores textuais”, “partículas discursivas”, “expressões pragmáticas” e “marcadores conversacionais”, entre outras possibilidades¹⁹. Entre as várias opções terminológicas disponíveis, optamos pela designação ‘marcador conversacional’, embora tal designação não seja consensual entre os analistas²⁰, por considerarmos válidos os argumentos a seguir especificados.

Marcuschi utiliza o termo “marcador conversacional”, porque, embora as mesmas unidades sintáticas, marcadores, possam ser utilizadas na escrita, “na conversação, obedecem a princípios comunicativos para a sua demarcação e não a princípios

¹⁹ Citando Pottier, a respeito dos advérbios, os marcadores constituem um caso *sui generis* já que são entendidos como “tous le mots dont on ne savait que faire. La liste n’en est jamais close, et on n’en donne pas de définition intégrante” (1962:53 *apud* Risso, Silva & Urbano, 2002:22). Assim, o marcador é uma designação bastante abrangente e parece comportar todos os elementos linguísticos para os quais ainda não se encontrou uma categorização absoluta e claramente fechada.

²⁰ Para Risso, Silva & Urbano (2002:22), por exemplo, “a denominação *marcadores discursivos* (...) parece mais adequada e abrangente do que a de *marcadores conversacionais*”.

meramente sintáticos” (2003:61). Por conseguinte, é a vocação para a comunicação interativa que diferencia os marcadores conversacionais, no

estabelecimento de relações estruturais e linguísticas entre a organização da conversação em turnos (marcados pela troca de falantes) e a ligação interna em unidades constitutivas de turno (Marcuschi, 2003:61)

Assim, os marcadores conversacionais possuem como principal finalidade estruturar o discurso conversacional gerado entre, pelo menos, dois interlocutores na construção de cada turno produzido por cada interlocutor. Assumem a sua verdadeira natureza interacional ao serem materializados ou concretizados no discurso falado, especificamente na conversação.

A par disso, alguns investigadores, entre os quais Llorente & Prieto de los Mozos, sustentam que os marcadores conversacionais ocorrem de forma mais significativa na oralidade já que

se usan profusamente en la conversación precisamente porque son elementos (señales), destinados a favorecer la cooperación: la coparticipación (la coautoría) de los interlocutores [...]. Los operadores sirven como guías y refuerzos que convierten actividades originalmente distintas en una actividad común (1999:1033-33 *apud* Borreguero & López, 2010:420).

Explicitada a nossa opção terminológica, explicitamos, seguidamente, em que consiste a classe do marcador conversacional. Segundo Urbano, os marcadores conversacionais (MC) são

elementos de variada natureza, estrutura, dimensão, complexidade semântico-sintática, aparentemente supérfluos ou até complicadores, mas de indiscutível significação e importância para qualquer análise de texto oral e para a sua boa e cabal compreensão (2003:93).

Este autor define-os, ainda, como elementos típicos da fala, apresentando “grande recorrência, convencionalidade, idiomaticidade e significação discursivo-interacional”

(2003:98)²¹. Deste modo, os MC monitorizam e operacionalizam a construção progressiva da atividade conversacional, oferecendo “coesão e coerência ao texto falado, especialmente dentro do enfoque conversacional” (Urbano, 2003:98) e embraiam a interação pessoal entre os intervenientes.

Quanto à natureza, estrutura e dimensão dos MC, Chagas indica os elementos que configuram essa diversidade:

[a] expressão ‘marcador conversacional’ serve para designar não só elementos verbais, mas também prosódicos e não linguísticos que desempenham uma função interacional qualquer na fala (2009:2).

A partir desta definição, salientamos uma das particularidades dos marcadores conversacionais, isto é, a sua heterogeneidade. A figura 1 ilustra essa heterogeneidade, apresentando uma tipologia de marcadores conversacionais.



Figura 1: Classificação dos marcadores conversacionais de Marcuschi (2003:61-66)

Como se pode constatar, sob a designação de marcador conversacional encaixa uma alargada gama de sinais, que, no plano verbal, podem ainda englobar diferentes categorias gramaticais como advérbios, locuções adverbiais, interjeições, conjunções, verbos, nomes ou locuções interjetivas ou adverbiais. Incluem-se ainda nestes recursos

²¹Na verdade, por marcarem sempre alguma função interacional, são denominados como marcadores conversacionais (Urbano, 2003:98).

elementos não lexicalizados como “hum” ou “ahã”. Sendo formas estereotipadas e fixas na oralidade, estes sinais verbais são igualmente dotados de “pouca ou nenhuma variação fonológica, flexional ou sintática”, [como por exemplo,] “né-não é; olha-olhe; entende-entendeu” (Urbano, 2002:266), constituindo formas cristalizadas e prontas a serem utilizadas pelos interlocutores.

Os marcadores conversacionais caracterizam-se também por possuírem independência sintática, ou seja, “no afectan al contenido proposicional o las relaciones sintácticas de un enunciado” (Borreguero & López, 2010:436). A ausência destes elementos não altera, por isso, o conteúdo da mensagem nem impede a compreensão do tópico entre interlocutores. Apesar de não acrescentarem informação sintática ou semântica²² operacionalizam a progressão discursiva e interativa entre falantes. Quanto à sua posição nos enunciados, estes marcadores apresentam uma grande mobilidade distributiva, podendo aparecer em diferentes posições. Frequentemente surgem em posição inicial, medial ou final. Conforme a posição assumida num enunciado, podem adquirir valores distintos, nomeadamente, sinalização de trocas entre falantes, mudanças de tópico na conversação ou a marcação de início ou cessação de um turno²³.

Por outro lado, é distintivo destes marcadores a concatenação, ou seja, uma sucessão acumulada de marcadores no mesmo enunciado, assim como a possibilidade da sua repetição num mesmo enunciado²⁴.

Possuindo um estatuto autónomo a nível semântico ou sintático, os marcadores, por vezes, podem ser configuradas como unidades autónomas, constituindo por si mesmas orações discursivas²⁵.

²²Decorrentes da independência sintático-semântica, estes marcadores frequentemente perdem maioritariamente, o seu conteúdo semântico “a partir de una desmantización que afecta sobre todo al significado conceptual” (Borreguero & López, 2010:437).

²³Veja-se a este título, o seguinte exemplo;

(1) “Bem, vamos começar a aula.”

O advérbio “bem” operacionaliza como um marcador conversacional com a função de inicializar um turno.

(2) “Bem, tenho que tenho que ir.” No segundo caso “bem” assume como função marcar o fim de uma interação ou cessar um turno de fala.

²⁴Os exemplos que se seguem ilustram estas propriedades:

(3) “Pois, então claro, vamos lá ”

(4) “Pois, claro; Pois, sim; Ora bem”

(5) “Sim, sim; Claro, claro; Hum, hum” (marcador não lexicalizado)

²⁵Veja-se o exemplo:

(6 a) “ - Ele está sempre a discutir comigo e não há nada a fazer!”

(6b) “ - Pois...”

Outro traço distintivo dos marcadores conversacionais é a sua realização entoacional distintiva, visto “serem realizados, na maior parte das vezes, com o acompanhamento de uma pausa prosódica demarcativa” (Urbano, 2002: 266). Essas pausas, conforme a sua intensidade, conferem diferentes valores aos marcadores copresentes no discurso conversacional. Por exemplo, uma pausa pode indicar hesitação ou dúvida ou dar tempo ao falante para organizar o seu pensamento.

Genericamente, podemos considerar como marcadores conversacionais um conjunto heterogêneo composto por sinais não-verbais e verbais, dotados de independência sintático-semântica (ou até independência oracional), de versatilidade posicional e combinatória nos enunciados e, por último, acompanhados por traços prosódicos distintivos.

Atendendo à variedade de categorias gramaticais que são selecionadas para o grupo destes marcadores, Borreguero & López (2010:436) consideram que estes elementos não formam uma classe gramatical mas sim funcional. Essa funcionalidade é claramente pragmática, ou seja, estes elementos são interpretados tendo em conta o seu uso no contexto, as características dos falantes e a situação comunicativa.

Além disso, a independência sintática e subsequente esvaziamento semântico inerentes a estes marcadores potenciam a possibilidade de assumirem diferentes funções, consoante o contexto comunicativo. Poderemos, por isso, considerar os marcadores conversacionais como favoráveis à polifuncionalidade, ou seja, “la capacidad de asumir más de una función de naturaleza pragmática en el discurso en que aparecen” (Borreguero & López, 2010:444). Este cariz polifuncional é extremamente relevante na conversação, uma vez que o mesmo marcador, acompanhado por elementos prosódicos, pode apresentar diferentes funções comunicativas, de acordo com a situação comunicativa.

Marcuschi também reconhece esta natureza multifuncional dos marcadores conversacionais, perspetivando-os como “elementos que operam simultaneamente como organizadores da interação, articuladores do texto e indicadores da força ilocutória” (1989:282).

1.6. Algumas propostas taxonómicas dos marcadores conversacionais

A definição das propriedades dos marcadores discursivos está na base de várias tipologias destinadas à sua classificação. Na próxima secção deste capítulo, procede-se à apresentação das tipologias que serão tidas em consideração na planificação do tratamento pedagógico-didático deste tópico.

1.6.1. A proposta de Rodrigues (1998)

O estudo proposto por Rodrigues (1998) radica-se na análise dos sinais conversacionais de alternância de vez, ou seja, os marcadores que dinamizam a relação entre participantes e que são constituídos

não só de natureza linguística, mas também não-linguística e mímico-gestual, capazes de indicar que os intervenientes numa conversação estão a desempenhar um determinado papel: através deles, os intervenientes dão indicações um ao outro sobre quem tem, quem pretende ter ou manter e sobre se está disposto/tenciona ceder a vez. (Rodrigues, 1998: v).

Assim, os marcadores recorridos na conversação marcam as intenções e funções comunicativas de cada participante e “podem ter funções distintas conforme forem emitidos pelo falante ou pelo ouvinte” (Rodrigues, 1998:69). Essas funções são claramente identificadas na figura 2.



Figura 2: Sinais Conversacionais de Alternância de Vez, retirado de Rodrigues (1998:70)

Esta proposta apresenta relevantes benefícios, tanto para a comunidade teórico-científica como para a pedagógica-didática. Por outras palavras, além de ser especificamente concebida para uma análise conversacional do português europeu, preenchendo uma lacuna no campo de investigação académica neste domínio, este modelo faculta uma terminologia taxonómica, metalinguisticamente clara e objetiva, que, por sua vez, pode ser objeto de uma possível transposição didática adequada à complexidade deste tópico linguístico e às necessidades dos aprendentes e dos discentes.

1.6.2. A proposta de Marcuschi (2003)

Na ótica de Marcuschi (2003)²⁶, os marcadores conversacionais devem ser classificados de acordo com a sua posição, função e fonte de produção (falante/ouvinte), sendo-lhes atribuída uma dupla funcionalidade: sintática e conversacional²⁷. No plano sintático, enquanto articuladores da disposição lógica (coesão e coerência) da conversação, os MC são “podem ser responsáveis tanto pela sintaxe da interação como pela segmentação e pelo encadeamento de estruturas linguísticas” (2003:72)²⁸.

Quanto às funções conversacionais, verifica-se a sua divisão em dois grandes grupos: sinais produzidos pelo falante e sinais produzidos pelo ouvinte (2003:71), com as seguintes funções centrais: os **sinais do falante** utilizam-se para a manutenção do turno e monitoramento do ouvinte, podendo ainda conferir tempo ao falante para organizar o seu pensamento, proceder à autocorreção, reformulação ou reorientação do seu discurso. Quanto à posição, esses sinais ocupam geralmente o início ou o final do turno ou unidade comunicativa.

Em contrapartida, os **sinais do ouvinte** servem para o monitoramento do falante, indicando convergência ou aceitação do que é dito, divergência ou discordância e indagação – solicitação de uma explicação relativamente ao que é dito pelo falante. Geralmente, surgem sobrepostos ao discurso do falante.

²⁶ Reconhecendo que esta classificação é incompleta, Marcuschi considera que estas categorias permitem possuir uma visão mais alargada e consistente dos fenómenos específicos da fala e até lançarem possíveis pistas futuras de investigação académico-científica.

²⁷ “...os marcadores conversacionais são específicos e com funções tanto conversacionais como sintáticas”(Marcuschi, 2003:61)

²⁸ Contudo, para o autor, a sintaxe conversacional afasta-se da do registo escrito, já que podem coocorrer com pausas, anacolutos ou elipses.

A figura 3 ilustra alguns exemplos desses sinais conversacionais verbais, emitidos pelo falante e pelo ouvinte.



Figura 3 : Sinais Conversacionais verbais de Marcuschi (2003:68)

Relacionando os parâmetros formais, funções e posições, o autor rotula os sinais conversacionais nas seguintes categorias (2003:72-74):

- **tomada de turno:** marcam o início de turno ou a retoma da vez de falar. Exemplo disso são as formas estereotipadas como "olha", "veja", "eu acho", que surgem em posição inicial;
- **sustentação de turno :** servem para o falante conservar a vez ou procurar o assentimento do ouvinte. São exemplos, "certo?", "viu?", "entendeu?", que se encontram sob a forma indagativa em posição final;
- **saída ou entrega de turno:** ocupam a mesma posição e utilizam algumas das formas dos sinais de manutenção de turno, como por exemplo, "viu?" ou "entendeu?" No entanto, marcam o fim do discurso do falante, dando oportunidade ao ouvinte de tomar a palavra, através de formas como " como assim?" ou " que acha?";
- **sinais de armação do quadro tópico:** enquadram o ponto de situação numa conversação, facilitando a introdução de novos tópicos, como " agora que estamos neste ponto". Surgem em posição inicial ou medial de um turno;

- **sinais de assentimento ou discordância:** surgem sobrepostos às intervenções do falante expressos por “sim”, “ahã”, “claro, claro” (concordância) e “ não, não”, “nada disso” (divergência);

- **sinais de abrandamento:** minimizam a transmissão de assuntos desagradáveis e a mitigam o impacto negativo dessas informações. Entre as várias manifestações possíveis, salientam-se as indagações pospostas, por exemplo, “fiz bem, não fiz?”.

1.6.3. A proposta de Borreguero & López (2010)

Uma classificação mais aprofundada dos MC é oferecida pelas investigadoras Borreguero & López (2010). À semelhança do autor anterior, dividem os MC em sinais do falante e do ouvinte, mas introduzem como novidade um quadro taxonómico orientado por três macrofunções discursivas: metadiscursiva, cognitiva e interacional

A primeira função referida respeita à estruturação da informação e formulação do discurso, envolvendo os mecanismos de coesão que operam “ la estructuración y ordenación del discurso con el fin de facilitar al receptor su procesamiento” (Borreguero & López, 2010:441). Sendo a conversação um discurso produzido “on-line”, obrigando a reformulações ou mudanças na condução do discurso por parte do falante, a função metadiscursiva abarca a relação do falante com a sua própria produção discursiva. Entre as diferentes manifestações dessa ordenação discursiva, na oralidade, os marcadores desempenham um papel metadiscursivo, particularmente na mudança de tópico (encerramento: “entonces”, “pues” ou “ pues bueno”, “bueno”, “entonces”) ou introdução de uma digressão (“ a propósito”, “ por cierto”...). Embora estas funções estejam presentes no discurso oral, as autoras reconhecem que “ la estructuración del discurso por medio de marcadores discursivos es más característica de la lengua escrita” (2010:453).

A função cognitiva é entendida como a mais complexa, estando, por sua vez, a interacional especialmente talhada para o discurso oral, isto é, pois

desempenhada exclusivamente por los marcadores discursivos que aparecen en las interacciones orales y su principal objetivo es señalar los movimientos conversacionales de los interlocutores (Borreguero & López, 2010:440).

Essa macrofunção é desdobrada em diversas subfunções explanadas no seguinte quadro 5:

	Subfunções	Funções comunicativas	Exemplos*
Marcadores conversacionais na macro função interacional	Controlo conversacional ²⁹ (estratégias de atuação do falante)	Tomada de turno de palavra - estabelecimento de contacto , manifestação da intenção de tomar a palavra	<i>perdão, desculpe, desculpa, mas, bom, pois, escuta, um momento...</i>
		Manutenção de turno de palavra – indicação do desejo de continuar e não ceder a vez de falar; revela as dificuldades da planificação discursiva em marcha	<i>Marcadores acompanhados por elementos prosódicos como silêncios, pausas e alargamentos vocálicos (ehh, hmmm, mmm, ehmm) e por repetições léxicas</i>
		Chamada de atenção - incitação à atenção do ouvinte; pode assumir a função de tomada de turno	<i>Formas imperativas: olha, escuta...</i>
		Controlo de receção – verificação de que o ouvinte está a receber a mensagem de forma adequada	<i>Em posição final e com entoação interrogativa ou asseverativa. sabes/entendes?, compreendes?, vês?...</i>
		Pedido de confirmação – indagação da aceitação da opinião do falante face ao ouvinte	<i>não?, sim ou não?, não é verdade?, não é assim?...</i>
		Cessação do turno de palavra - fim do turno discursivo; coincide com os elementos que aparecem a função de controlo de receção	<i>Elementos em posição final com entoação interrogativa sabes?, entendes?, compreendes?, vês?...</i>
	Contacto conversacional ³⁰ (estratégias de atuação do ouvinte)	Função fática - demonstração da disponibilidade e atenção do ouvinte em relação ao que é dito	<i>Reiteraões: sim, sim; alargamento vocálico: siiiiiim; marcadores: sim,claro ; interjeições: ah!...</i>
		Expressão da atitude – transmissão da atitude do ouvinte face ao que é dito; expressão de diversas atitudes, como surpresa ou incredulidade	<i>não, verdade?, não me digas!, o que dizes?...</i> <i>Frequentemente acompanhados por recursos não-verbais (risos, gestos ou mímica)</i>
		Função reativa	
		Opositiva - desacordo total ou parcial	<i>pois, mas ...</i>
		Colaborativa - acordo total ou parcial	<i>de acordo, naturalmente, certo, exatamente bom, enfim... (no caso de acordo parcial)</i>
		Pedido de explicação – tentativa de obtenção de esclarecimento sobre a mensagem	<i>por exemplo?, e?, como?, eh?</i>

*adaptação e tradução da língua original: Espanhol

Quadro 5: Taxonomia das funções interacionais dos MC, adaptado de Borreguero & López (2010:448- 452)

²⁹ A função de controlo conversacional tem como fim delimitar os movimentos conversacionais numa conversação (Borreguero & López, 2010:448).

³⁰ A função de contacto conversacional reúne as estratégias utilizadas pelo ouvinte na conversação, recorrendo a meios linguísticos e extralinguísticos (Borreguero & López, 2010:450).

Observa-se claramente que se contemplou uma maior especialização e especificação das funções interacionais dos MC em comparação com o modelo proposto por Marcuschi. A título exemplificativo, os sinais de assentimento ou discordância rotulados pelo investigador brasileiro são classificados pelas autoras atendendo à modalização ou grau de concordância/discordância, por parte do ouvinte. Desta maneira, distinguem desacordo de acordo parcial e total.

Apesar de existirem outras propostas válidas para a classificação dos MC, consideramos as três perspetivas expostas relevantes na medida em que tratam estes elementos como instituidores da interação entre falantes e da progressão discursiva, tornando a “língua falada [sobretudo, a conversação] dinâmica e expressiva” (Kodic, 2008:2).

1.7. Definição da proposta taxonómica aplicada neste estudo de caso

Estas classificações representam, por conseguinte, um instrumento operativo relevante no quadro do trabalho de investigação-ação proposto neste estudo, estando na base de uma apropriação destinada à transposição didática de um conteúdo linguístico-discursivo de descrição e funcionamento complexos.

Nesse âmbito, a implementação de um plano pedagógico-didático para a abordagem dos marcadores conversacionais toma como base as propriedades, funções e classificações apresentadas, adaptando-se ao contexto concreto de ensino-aprendizagem do PLE fundado numa abordagem comunicativa.

Tendo em conta o contexto específico a que se destina e os objetivos da sua didatização, consideramos pertinente e necessário propor uma tipologia de marcadores conversacionais, que recupera dados das três propostas tipológicas apresentadas, nomeadamente no que se refere aos princípios seguidos para a classificação dos marcadores conversacionais e respetivas funções.

Um critério central para a seleção dos marcadores a tratar assenta na maior ocorrência e recorrência de alguns marcadores conversacionais em detrimento de outros

na conversação. A análise de material oral autêntico – programas radiofônicos e televisivos, filmes, entre outros – ainda previamente à planificação e execução das propostas pedagógicas a implementar e à tarefa de diagnóstico, tornou notória a presença dos marcadores que desempenham uma função interacional, em termos de frequência e ocorrência no seu uso pelos falantes. Essa constatação e os resultados da tarefa de diagnóstico, determinaram o enfoque pedagógico sobre esses marcadores que, como já foi referido, são fundamentais na estruturação lógica e negociação do jogo conversacional. Para além disso, nessa categoria interacional, é traço comum dos marcadores conversacionais a assunção de uma maior variedade de valores, conforme a situação comunicativa, o que se coaduna com uma das finalidades centrais desta intervenção pedagógico-didática: desenvolver a competência conversacional dos aprendentes, através do reconhecimento e utilização apropriada dos valores discursivos dos marcadores conversacionais.

A apropriação destes elementos alarga não só a capacidade do aprendente em reconhecer essa riqueza, em termos de significado e de funcionalidade comunicativa, mas também a sua capacidade de negociar um rumo para a conversação, interagir com o outro de forma apropriada, alcançado maior eficácia comunicativa.

Não sendo, portanto, o principal objetivo deste trabalho a descrição exaustiva de todos os marcadores conversacionais e respetivas funções e usos mas a sua operacionalização pedagógico-didática, apresentamos a nossa proposta de sistematização dos marcadores conversacionais, adaptada dos modelos de Rodrigues (1998), Marcuschi (2003) e Borreguero & López (2010).

	Funções interacionais	Formas		Funções interacionais	Formas
FALANTE	Tomada de vez	<p>“Ouve/Ouçá lá”</p> <p>“Olha/ Olhe”</p> <p>“Ora/ Ora, bem”</p> <p>“ É assim”</p> <p>“Bom”</p> <p>“ Bem”</p> <p>“ Pois</p> <p>“ Pá/ É pá”</p> <p>“Então”</p> <p>“Pois”</p>	OUVINTE	Reclamação de vez	<p>“Já agora...”</p> <p>“Espera aí”</p> <p>“ É só uma palavrinha/ um minutinho”</p> <p>Desculpe/ Desculpa lá..”</p> <p>“ Deixe-me só...”</p>

	Manutenção de vez	<i>“entendes ?/percebes?/ tás a ver?”</i> <i>“sabes?”</i> <i>“certo?”</i> <i>“tá?”</i> <i>“não é?/ né?”</i> <i>“ pois, não?”</i> <i>“ ai é?”</i> <i>e...e</i> <i>ou seja</i> <i>quer dizer</i>	Concordância	total	<i>“ Pois é”</i> <i>“ Claro/ Pois, claro”</i> <i>“ Lá está”</i> <i>“ Sim”</i> <i>“ Okay”</i> <i>“Boa!”</i> <i>“ Brutal!”</i> <i>“Exato”</i> <i>“Exatamente”</i> <i>“Realmente”</i> <i>“Com certeza”</i> <i>Reiteraões:” sim, sim”,</i> <i>“pois, pois”...</i>
				parcial	<i>“Sim, mas”, “ Pois, mas...”</i> <i>“Não é bem assim...”</i>
	Cedência de vez -	<i>“diga, diga/ diz, diz”</i> <i>“ Como é que é?”</i> <i>“Força”</i> <i>“ Vá”</i> <i>“ Faça o favor”</i>	Discordância		<i>“ Nem pensar”</i> <i>“ Não” / “ Não, não”</i> <i>(reiteração)</i> <i>“ E?”</i>
	Cessação de vez	<i>“ Pronto”</i> <i>“ Bem”</i> <i>“ Bom”</i> <i>“ Então, vá”</i> <i>“ É assim”</i>	Manifestação de atitude		<i>“A sério?”</i> <i>“ verdade ? “</i> <i>“então?”</i>

Quadro 6: Tipologia dos marcadores conversacionais, usada no estudo de caso apresentado

Para uma compreensão precisa deste quadro, analisam-se seguidamente algumas categorias contidas na tabela apresentada em termos de posição e funcionalidades comunicativas.

Tomada de vez

As formas que desempenham esta função, ou seja, marcar o início de um turno ou de uma interação, ocupam, geralmente, uma posição inicial. A esta categoria pertencem as formas imperativas - “Ouve/Ouçá lá”/“Olha/Olhe”. Além destas formas serem permutáveis entre si, não alterando a compreensão do tópico conversacional, assumem também uma “significação pragmática de solicitação de atenção” (Urbano, 2002:222). Deste modo, englobam-se nesta categoria todas as formas que servem como

chamada de atenção ou, ocasionalmente, de saudação, como por exemplo, “É pá” ou “Pá”. Essas formas coloquiais são mais recorrentes em contextos de maior informalidade e proximidade relacional entre interlocutores.

Manutenção de vez

Esta funcionalidade resulta do desejo de o falante manter a posse da palavra e operacionaliza-se através do emprego de formas como a reiteração de “e”, que imprime uma continuidade ao discurso, ou formas como “ou seja”, quer dizer” que espelham a necessidade de reformulação discursiva. Estas formas ocupam geralmente posições mediais. Outras formas, em posição final, consideradas como *tag questions* por Rodrigues (1998), por exemplo “entendes?/percebes?/tás a ver?/sabes?” são igualmente incluídas nesta categoria, uma vez que funcionam como perguntas retóricas: o falante utiliza-as para solicitar um assentimento ou concordância no prosseguimento da sua posse de palavra e não para obter uma resposta do seu interlocutor. Caso o falante procure mesmo uma resposta por parte do falante, estas formas são geralmente acompanhadas por traços prosódicos significativos (pausas médias ou longas) e assumem, neste caso, como função a cedência de vez. As formas “não é?/né?” são intercambiáveis entre si, sendo que “né” possui um valor adequado a um registo informal ou coloquial.

Cedência de vez

Além das *tag questions* mencionadas na categoria anterior, as formas verbais imperativas” diga, diga/ diz, diz” solicitam de forma direta a intervenção do ouvinte para que tome a palavra e expresse o seu ponto de vista. A expressão “vá”, esvaziada do seu sentido semântico, é utilizada como encorajamento para que o ouvinte assuma o rumo da conversa em determinado ponto. Expressões como “Faça o favor” resultam, geralmente, do assentimento do falante em ceder a palavra após solicitação explícita por parte do ouvinte.

Cessação de vez

Esta funcionalidade marca o desejo do falante em terminar ou fechar um turno. A forma “pronto” (ou “prontos”), segundo Moraes (2004:737), é a mais utilizada pelos falantes portugueses, podendo, no entanto, desempenhar duas funções distintas: marcar uma conclusão ou fecho ou permitir uma abertura para o ouvinte tomar o ato comunicativo seguinte, isto é, cedência de vez. Além disso, Moraes refere que esta forma pode ainda assumir “um valor prospectivo e, surge, normalmente associado a fenómenos de hesitação” (2004:738)³¹. Outras formas, como “bem” e “bom”, além de poderem marcar uma conclusão ou encerramento, podem, opostamente, marcar o início de um turno, isto é, tomada de vez. O marcador “enfim”, incluído neste inventário pode marcar o encerramento e ainda demonstrar um sentimento de resignação por parte do falante.

Reclamação de vez

Constituem sinais ou tentativas do ouvinte para intervir e tomar a posse da palavra. Além das formas estereotipadas e fixas como “Já agora...”, “Espera aí”, “É só uma palavrinha/ um minutinho”, “Desculpe/ Desculpa lá...” ou “Deixe-me só...”, as formas utilizadas para a tomada de vez, “Ouve/ouça lá”, por exemplo, podem também assumir a função de reclamação, quando o ouvinte expressa o seu desejo de interromper, reorientar ou mudar o tópico da conversação.

Concordância total e parcial

Para a manifestação de acordo ou apoio face ao que é dito, existem muitas formas que incorporam diferentes classes gramaticais, como advérbios de modo, adjetivos ou conjunções: “realmente”, “exato” ou “pois”. A reiteração de alguns elementos, como “sim, sim” ou “pois, pois”, além de expressar concordância, pode ainda constituir um sinal de que o ouvinte está a prestar atenção ao que é dito. Para a expressão de uma concordância

³¹ Sempre que as fontes consultadas estiverem originalmente escritas com a antiga grafia da Língua Portuguesa, não se aplica o Acordo Ortográfico de 1990.

parcial, utilizam-se formas mais complexas estruturalmente, sendo recorrentemente acompanhadas pela conjunção adversativa “mas”, assumir valores distintos. De acordo com Urbano, uma resposta “sim, mas” (e as suas variantes como “uhh, mas”) assenta “numa estratégia de cortesia, preparando um reparo ou discordância, ainda que parcial e, portanto, não significando total assentimento” (1998:5). Trata-se de um marcador que possibilita uma interação menos conflituosa entre interlocutores, visto que “prepara e atenua, por antecipação, uma resposta ou comentário possivelmente frustrante ou desagradável para o falante anterior” (Urbano, 1998:5). Por outras palavras, proferir “sim, mas” é de facto, discordar de forma cortês e pacífica.

Discordância

A manifestação de divergência em relação ao que é dito é muitas vezes desempenhada pelas formas de concordância parcial, uma vez que funcionam como uma estratégia de evitamento de conflito ou animosidade entre interlocutores. Para a manifestação de uma oposição direta, expressões como “não” (por vezes repetida) marcam claramente esse valor discordante. A conjunção “e” em posição final na forma interrogativa- “E?” pode também marcar um valor de oposição ou até mesmo de provocação por parte do ouvinte em relação ao que foi dito anteriormente. Integra, comparativamente com as outras categorias apresentadas, um menor número de expressões que assumem incisamente o valor de discordância.

Manifestação de atitude

As formas ao serviço desta categoria funcional consistem em *tag questions* como “a sério?” ou “verdade?” e revelam uma atitude de admiração, espanto ou incredulidade do ouvinte face ao que o falante exprime. Funcionam também como um pedido de esclarecimento ou assentimento para que o falante prossiga na posse da palavra. Podem ainda introduzir uma censura ou contestação, através do marcador “então”. Este marcador pode também servir para tomar a vez, introduzir perguntas ou assegurar a manutenção de turno.

Reconhecendo as limitações desta proposta taxonómica, em termos de abrangência alargada de diversas categorias funcionais e dos marcadores conversacionais nela inscritos, consideramos que possui como virtuosidade evidenciar a natureza polifuncional dos MC, possibilitando um reconhecimento e domínio desses valores discursivos, enquadrado num plano de intervenção pedagógico-didática devidamente estruturado, no quadro do qual a conversação assume um papel fundamental para o desenvolvimento da competência oral dos aprendentes de PLE.

2. Abordagem pedagógico-didática da conversação

2.1. Importância da conversação na aula de PLE

Atendendo ao panorama atual no campo pedagógico-didático de ensino de línguas estrangeiras, em que vigoram modelos de enfoque comunicativo, é conferida à oralidade um papel fulcral, visto que todo o processo de ensino-aprendizagem é entendido como “un proceso dinámico que se desarrolla sobre la base del diálogo y del intercambio entre el professor y los alumnos” (Gélabert, Bueso & Benítez, 2002:7).

Por oposição aos anteriores paradigmas didáticos, como o método gramática-tradução ou audio-linguístico, que apostavam numa metodologia ou método único, atualmente o ensino de línguas estrangeiras propõe enfoques comunicativos, ou seja,

un modo de considerar las cosas que permite disponer las experiencias del aprendizaje lingüístico con la flexibilidad que demandan quienes aprenden y enseñan, o que aconsejan las circunstancias de un contexto dado (Ortega, 2003:15).

A abordagem comunicativa no ensino das línguas reivindicou para a língua um papel nuclear não só enquanto meio para aprendizagem mas também enquanto objeto de estudo. Encara-se a língua como,

[la lengua es] esencialmente un instrumento de comunicación, un conjunto de recursos con el que las personas realizan en muchas situaciones de la vida múltiples para alcanzar diversos objetivos (lingüísticos o no), entonces lo que hay constituir el objeto primordial de la enseñanza y del aprendizaje es el uso de aquella (Ortega, 2003:10).

Assim sendo, no panorama didático presente, ao reconhecer-se a língua como ferramenta comunicativa, confere-se ao aprendente e às suas necessidades comunicativas o papel central no desenvolvimento de todo o processo de ensino-aprendizagem. Consequentemente,

[l]a enseñanza se centra el estudiante , pues se valora como individuo que debe ser capaz de desarrollar su particular autonomia lingüística en un contexto sociocultural apropiado (Gélabert, Bueso & Benítez, 2002: 8).

Um dos estudos que mais impacto teve nesses modelos pedagógicos pertence a Dell Hymes, que contribuiu definitivamente para o campo da didática ao definir a competência comunicativa³², tendo em conta os seguintes os seguintes critérios:

- S Setting and Scene : ambiente
- P Participants : participantes
- E Ends: objetivos
- A Act Sequence : características da mensagem
- K Key : chave (força ilocutória)
- I Instrumentalities: canal e código
- N Norms : normas de interpretação
- G Gender: tipo de ato de fala

Figura 4: Adaptação do esquema de Dell Hymes (1974: 53-54)

Analisando o acróstico formulado por Hymes – “ SPEAKING” – torna-se notório que comunicar oralmente não se pode limitar à mera receção e produção de enunciados, Mais do que o domínio gramatical, o aprendente/falante deve ter noção de outros parâmetros que envolvem e determinam a comunicação real, nomeadamente o ambiente ou contexto, os participantes e o canal ou código linguístico. Assim, um uso adequado da competência comunicativa implica adequar o discurso a uma série de elementos aparentemente extrínsecos, mas que definem a mensagem transmitida.

O Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR), documento orientador para o ensino de línguas estrangeiras,- retoma a noção de competência

³² “Considera-se que o conceito de competência comunicativa foi apresentado pela primeira vez por Hymes como forma de contestar a teoria de competência linguística de Chomsky (capacidade do falante que lhe permitem produzir frase gramaticalmente correctas), defendendo que esta é a que permite a um individuo agir utilizando especificamente meios linguísticos, sabendo quando e em que situação os aplicar” (Afonso, 2004:455).

comunicativa, decompondo-a em três subcompetências: linguística (funcionamento da língua), sociolinguística (usos sociais da língua) e pragmática (uso funcional da língua)³³.

Embora o QECR não identifique especificamente a competência conversacional, a conversação exige dos aprendentes de língua estrangeira uma coordenação e ativação dessas subcompetências da competência comunicativa, na qual se integra a competência conversacional. Assim, o aprendente deve possuir conhecimentos linguísticos para compreender e comunicar oralmente dominando o uso pragmático dos recursos linguísticos, nomeadamente dos marcadores conversacionais, de forma apropriada e eficaz em termos de adequação sociocomunicativa e interacional. O uso pragmático da língua implica ainda um domínio interacional e discursivo da língua, em que o aprendente é capaz de “seleccionar uma expressão de uma gama disponível de funções discursivas como preâmbulo das suas observações, de modo a conservar, habilmente, a palavra e relacionar as suas contribuições com as dos restantes falantes” (QECR, 2001:57). Assim, também é essencial ter a capacidade estratégica de recorrer a marcadores conversacionais ajustados às funções comunicativas relevantes.

Colocando a tónica no contexto e nos usos orais da língua, o QECR concebe o desenvolvimento da competência oral através da implementação de atividades comunicativas, ou seja, compreensão, produção e interação oral. Entre as diversas atividades de interação oral, destaca-se a conversação, em que se espera que o aprendente de nível de aprendizagem C³⁵ demonstre a capacidade de “utilizar a língua em sociedade com flexibilidade e eficácia, incluindo um registo afetivo, subtil e humorístico” (QECR, 2001:116). Essa utilização dinâmica e flexível da língua constitui uma dificuldade para o aprendente de língua estrangeira, uma que vez o seu domínio implica mobilizar diversas competências em língua, desde a linguística, sociocomunicativa à pragmático-discursiva.

³³ Essas componentes são formuladas nos seguintes moldes:

“A *competência linguística* inclui os conhecimentos e as capacidades lexicais, fonológicas e sintáticas” (2001:34). (...)“ As *competências sociolinguísticas* referem-se às condições socioculturais do uso da língua. Sensível às convenções sociais (regras de boa educação, normas que regem as relações entre gerações, sexos, classes e grupos sociais, codificação linguística de certos rituais fundamentais para o funcionamento de uma comunidade (...))” (2001:35).“As *competências pragmáticas* dizem respeito ao uso funcional dos recursos linguísticos (produção de funções linguísticas, actos de fala) e criam um argumento ou um guião de trocas interaccionais.” (2001:35).

³⁵ “O nível C1 foi rotulado de **Autonomia**. O que caracteriza este nível é um fácil acesso a uma ampla gama de recursos linguísticos, que permitem uma comunicação espontânea e fluente (...)” (QECR,2001:64).

Genericamente, o desenvolvimento da competência oral, incluindo a conversacional, deve assentar numa “abordagem orientada para a acção” (QECR, 2001: 29), no sentido de fornecer tarefas, atividades e materiais autênticos, que permitam aos aprendentes interagir adequadamente, a partir do momento em que saem da aula de aula e se confrontam com diversas situações interativas. Essas situações exigem necessariamente diversas formas de adequação sociolinguística e o reconhecimento e domínio de elementos linguísticos, entre os quais os marcadores conversacionais.

Sendo um dos principais objetivos da aula de PLE promover o desenvolvimento da competência oral, nas suas diferentes modalidades discursivas, parece-nos inegável a necessidade de incluir a conversação nas propostas pedagógicas, dado que esta traz para a sala de aula a linguagem autêntica³⁶, a língua viva, falada no mundo real, ou seja, a manifestação da língua nos múltiplos usos interacionais.

2.2. Porquê, Quando e Como ensinar a conversação?

Dada a ampla variedade de matizes que incorpora a modalidade conversacional, o seu estudo potencia um leque variado e amplo de explorações pedagógico-didáticas. Nesta secção, apresentar-se-á um conjunto dos argumentos a favor da inclusão da conversação no ensino/aprendizagem, respondendo-se à questão: Porquê ensinar a conversação na aula de PLE?

Em primeiro lugar, relembramos que a conversação é a modalidade discursiva mais utilizada na comunicação entre humanos “ e provavelmente a única da qual nunca abdicamos pela vida fora afora ” (Marcuschi, 2003: 14). Como parte da nossa natureza gregária, dificilmente deixaremos de interagir com o outro, através da conversação, partilhando as nossas ideias e os nossos mundos. Assim, a recorrência com que socializamos através da conversação é um dos argumentos para a integração dessa modalidade nas propostas de ensino de PLE.

³⁶ Entenda-se por linguagem autêntica: ‘language created to fulfil some social purpose in the language community in which it was produced’ (David Little *et. al.*, 1988 *apud* Cook, 2008:159).

Tendo em consideração que o modo como conversamos se encontra também enformado por determinadas convenções ou ritos socioculturais culturais do (s) mundo (s) em que nos movemos, a inclusão da conversação na aula de (P) LE possibilita o acesso a essa dimensão. Na verdade, “ (...) comprender el funcionamiento concreto en nuestra cultura de este género y saber desenvolverse en él” (Albelda & Fernández, 2006:6) é determinante para a sua participação adequada e ajusta em interações comunicativas.

Estando o funcionamento da conversação imbuído de traços peculiares e distintivos de cultura para cultura, é fundamental fomentar o desenvolvimento da sensibilidade em torno dos aspetos socioculturais. Para além disso, “[l]as conversaciones reales revelan gran cantidad de aspectos cotidianos de la cultura de una lengua concreta, que los estudiantes pueden aprender”(Albelda & Fernández, 2006:7). Deste modo, essas conversas em torno da vida social – relações de amizade, vizinhança ou familiares – fornecem ao aluno estrangeiro um manancial rico e variado sobre formas de estar e de comunicar adequadamente. Sintetizando,

aprender una lengua no és solo alcanzar um domínio sobre el código linguístico, sino también ser capaz de interpretar y relacionarse con una realidade sociocultural diferente (Gélabert, Bueso & Benítez, 2002:8).

Em termos de dinamização didática, a conversação possibilita trabalhar a língua de forma contextualizada. Na verdade, Albelda & Fernández atestam que esta modalidade discursiva se coaduna com um enfoque comunicativo, “el cual insiste en valorar las situaciones y contextos al trabajar con hechos de habla” (2008:38), ou seja, os atos linguísticos adquirem e/ perdem sentido(s) conforme o contexto em que são produzidos. Além disso, valoriza-se a coexistência ou interação entre fatores, como a situação comunicativa, as intenções comunicativas ou até as características dos participantes (estatuto social, idade ou sexo), que por sua vez, desencadeiam diversas variantes ou matizes na conversação. Por isso, proporciona-se um enfoque na língua e nos seus usos, isto é, na pragmática³⁷, assumindo-se uma gramática de tipo comunicativo. Como

³⁷ Escandell (2008: 16) define pragmática:“(...) el estudio de los principios que regulan el uso del lenguaje en la comunicación, es decir, las condiciones que determinan tanto el empleo de un enunciado concreto por un hablante concreto en una situación comunicativa, como su interpretación por parte del destinatario.”

defendem as autoras supracitadas, trabalhar textos conversacionais possibilita “introducir de pleno el componente pragmático en la enseñanza de E/LE.” (2008:9). As interações linguísticas ocorrentes em qualquer conversação só poderão ser devidamente interpretadas e compreendidas atendendo ao contexto em que foram produzidas. Com efeito, numa situação de conversação podemos produzir enunciados linguisticamente corretos mas inaceitáveis do ponto de vista pragmático, uma vez que “la gramaticalidade de los enunciados no asegura su adecuación comunicativa” (Briz, 2004 *apud* Albelda & Fernández, 2008:38).

Nesse sentido, o ensino, baseado em textos conversacionais, promove nos aprendentes uma maior sensibilidade linguística, já que reconhecem gradualmente

la necesidad de ser adecuados a la situación comunicativa en la que se encuentran y aprendan a valorar los factores que requieren y permiten unos usos lingüísticos y no otros (Albelda & Fernández, 2006:6).

Por conseguinte, os aprendentes tornam-se mais aptos para compreender e comunicar oralmente nas situações exigidas pela vida quotidiana, interagindo de forma mais eficaz com outros falantes. Por outro lado, a consciencialização para a adequação sociolinguística favorece também que o aprendente compreenda e seja capaz de alternar entre registos linguísticos, de acordo com as exigências das situações comunicativas.

Concomitantemente, o QECR declara claramente como descritor de desempenho do nível C1 a competência “de reconhecer um vasto leque de expressões idiomáticas e de coloquialismos, e de perceber mudanças de registo” (2001:173). Na verdade, parafraseando Briz (1998:25), quanto maior for a proficiência de um falante nativo, maior deverá ser o seu domínio e uso adequado de registos linguísticos distintos, incluindo a conversação no registo coloquial. Devemos, por isso, proporcionar ao aprendente de língua estrangeira a capacidade de domínio e adequação aos contextos. Isso significa que não basta ensinar o aluno a comunicar exclusivamente num registo, uma vez que este se sentirá incapaz se não conseguir acompanhar uma simples conversação.

Não descurando que a pragmática assenta em estruturas linguísticas, ao abordarmos a conversação, facilita-se também uma compreensão integrada da relação entre pragmática e semântica. Na verdade,

se aprenden no solo las estructuras sino también sus funciones comunicativas, se amplía la capacidad de entender los significados e inferir sus sentidos y usos (...) (Albelda & Fernández, 2006:6).

Sendo ponto assente de que na conversação, por vezes, torna-se mais relevante não o que diz mas a forma como se diz, o texto conversacional possibilita incidir nas questões de ordem prosódica - tom de voz, entoação, pausa ou silêncios. Tais aspetos configuradores de qualquer enunciado oral podem ser alvos de análise numa abordagem contextualizada da conversação, tendo em vista a obtenção de uma maior eficácia e/ou adequação linguística ao contexto. Deste modo, o trabalho das conversações reais em contexto possibilita um trabalho integrado de diferentes destrezas.

Atendendo à natureza interativa da conversação, ou seja, “no se reduce a un mero intercambio de información, ya que possibilita además de esto um processo interactivo peculiar: la negociación del sentido” (Ortega, 2009: 84) por parte dos seus intervenientes, o texto conversacional em aula facilita o despertar para uma série de elementos interativos que organizam e determinam o rumo de uma conversação. Torna-se, desse modo, prioritário o reconhecimento e gradual apropriação dos marcadores conversacionais, enquanto estruturas de organização da conversação, na medida em que essa capacidade dota o aprendente de PLE de mecanismos para definir o seu papel na conversação, gerindo diferentes interações - tomada ou cessação do turno, por exemplo - e procurando adequadamente eficácia comunicativa. Além disso, o domínio adequado desses elementos traduz um grau de proficiência avançado, tal como atesta Porroche:

El uso de estas unidades [marcadores conversacionais] revela el grado de dominio de una lengua segunda: son básicas en la interacción conversacional y en la organización coherente del propio discurso (2009: 96).

Parece-nos também relevante introduzir a conversação na sala de aula visto que é

(...) la más extendida y eficaz para desarrollar la expresión oral, especialmente cuando se trata de conversaciones informales , en las que, claramente , el discurso se va construyendo en interacción continua (Pinilla, 2004: 891).

Subscrevendo totalmente a visão de Pinilla, defendemos que a conversação é ideal para o incremento da competência oral dos aprendentes, não só pelos aspetos interativos desta modalidade, mas também porque o seu tratamento enriquece uma exploração mais alargada do discurso oral, da língua falada na aula de língua estrangeira.

Por último, asseveramos que uma abordagem didática centrada na conversação (coloquial) deve, acima de tudo, corresponder às necessidades reais dos aprendentes de PLE, que, por vezes, ao participarem em conversas com nativos sentem o mesmo que os alunos estrangeiros de espanhol, referidos por Candón: “Cuándo escuchan conversaciones entre españoles, ou cuando ellos mismos forman parte de ellas, advierten que les queda mucho por aprender” (1999:150).

Retomando a questão lançada inicialmente - “Porquê ensinar a conversação? ” - consideramos, em síntese, que o seu tratamento em aula oferece como benefícios: uma amostra autêntica das convenções sociais/culturais gravadas na língua; um ensino/aprendizagem assente numa metodologia contextualizada do discurso oral autêntico; um enfoque privilegiado na comunicação oral sob o ponto de visto pragmático, favorecendo um tratamento integrado de outras destrezas (gramatical, semântico, sintático e prosódico); a consciencialização para a necessidade de adequação sociolinguística e domínio e uso adequado de registos linguísticos; promoção de um desenvolvimento mais ampliado da competência oral (numa das modalidades mais utilizadas na comunicação humana), e, por último, satisfação das necessidades comunicativas reais dos aprendentes.

Passando seguidamente à tentativa de resposta à pergunta: “Quando ensinar a conversação?”, deparamo-nos com um forte consenso na literatura que se ocupa deste questão. Dada a complexidade inerente à conversação enquanto fenómeno linguístico e interacional, advoga-se uma incidência mais superficial nos aspetos coloquiais nos níveis de proficiência inferiores, preconizados no QECR, principiando-se pela componente lexical.

Como assinala Briz (2002:20) e reitera Porroche (2009:34) é conveniente que o ponto de partida seja iniciar o estudo coloquial a partir do léxico. Nesses níveis mais elementares, um estudo mais sistemático sobre a conversação coloquial pode ser legitimado atendendo às necessidades específicas dos aprendentes, designadamente num contexto de imersão em que

necesitam inminentemente desarrollar una vida social, ou en clases de alumnos en edad escolar o universitaria y, especialmente, si se encuentran en el país de la lengua extranjera (Albelda & Fernández, 2008:49).

Contudo, uma abordagem sistemática e aprofundada deve ser concretizada apenas nos níveis superiores, visto que o domínio sólido da norma padrão funciona como plataforma para o ensino sistematizado de uma variante dessa língua: a língua falada. Justifica-se, por isso, que uma das razões para a escolha do objeto de estudo desta dissertação, ou seja, o tratamento sistemático da conversação e dos marcadores conversacionais, ocorra numa turma de nível C.

Depois de discutidos o porquê e o quando da abordagem da conversação, procuramos, de seguida, responder à questão: “Como ensinar a conversação coloquial?”

Esta questão foi contraposta mais do que uma vez por uma outra: Será mesmo possível ensinar a conversação? E, em caso de resposta afirmativa, que metodologia se coaduna melhor com o ensino da conversação?

Realizando um balanço da investigação didática em torno deste tópico, García (2005:2) contrapõe o método indireto ao direto e aprecia o primeiro como um enfoque tradicional no ensino/aprendizagem, que assumia que a competência conversacional era algo transferível da língua materna dos aprendentes para a língua-alvo. Por isso, era escusado e praticamente impossível ensinar a conversação, visto que bastava desenvolver em aula algumas atividades de prática ou aperfeiçoamento dessa competência adquirida na língua de origem dos aprendentes. Tal seria perfeitamente compatível com os alunos, em idade adulta, que possuem uma competência sociocomunicativa consistente na sua língua materna, transferindo as suas destrezas para a língua em aprendizagem (García, 2005:2). No entanto, sabendo que a conversação é regida por traços culturais e por

mecanismos de organização distintos, de língua para língua, ao não sensibilizarmos os aprendentes para esses traços, poderíamos expô-los a situações desconfortáveis em termos de adequação sociocomunicativa. Deste modo, esta visão tradicional do ensino da conversação, cingida à transferência linguística, parece-nos deficitária ou em si mesma insuficiente, para dar conta de todo o intrincado discurso conversacional. Em contrapartida, baseando-se na definição oferecida por Richards (1990) para o método direto, García considera

necesaria una enseñanza explícita o direta de fenómenos como las aperturas y cierres, la alternancia de turno (...) que haga a los alumnos tomar consciencia del mecanismo conversacional, es decir convertirlos en analistas de su propio discurso (2005:2).

Partindo dessa definição, neste tipo de abordagem são tratados de forma explícita o processo e os mecanismos desencadeados na dinâmica conversacional, que o aprendente de língua estrangeira pode não ser capaz de reconhecer e utilizar devidamente, em diferentes situações interacionais, ainda que tenha alguma percepção sobre a questão. Este método promove um conhecimento explícito e uma reflexão sobre os usos da língua, sobretudo sobre a aceitabilidade de algumas estruturas linguísticas em detrimento de outras conforme os contextos comunicativos.

Qual será, então, a metodologia mais adequada para o ensino da conversação? García (2005:2) defende a seleção não de um método por oposição a outro, mas sim uma combinação equilibrada entre os dois métodos referidos, perspectiva que é partilhada por Richards:

Two complementary approaches to the teaching are currently advocated and employed in program development and methodology: an indirect approach, which focus on using communicative activities to generate conversational interaction, and a direct approach, which addresses specific aspects of conversational management. A balance of both would seem the most appropriate methodological option (1990:84).

Aconselha-se, portanto, fornecer atividades para a prática da competência conversacional aliadas ao tratamento explícito dos fenómenos existentes na conversação.

Esta combinatória entre método e indireto consubstancia-se com a posição assumida por Albelda & Fernández (2008:44) para o tratamento didático da conversação, pois optam por métodos comunicativos, nocionais-funcionais e enfoque por tarefas, considerando que estes métodos encaminham o aprendente para a prossecução da competência comunicativa - neste caso, conversacional - e impulsionam uma maior liberdade e flexibilidade na criação de um programa de intervenção pedagógico-didática, adaptada aos interesses e necessidades comunicativas de cada aprendente. Não se postula, portanto, um modelo fechado, mas sim um modelo aberto à realidade de cada sala de aula.

A par disso, as autoras consideram que os enfoques comunicativos, no ensino da conversação, proporcionam uma orientação indutivo-dedutiva em que se convida “ los alumnos no solo a la práctica comunicativa sino también a la reflexión y inferencia de reglas (...) ” (Albelda & Fernández, 2008:44). Sendo expostos ao discurso conversacional, os aprendentes inferem e estabelecem regras sobre o seu funcionamento, refletem como devem aplicar essas regras em diferentes interações, em termos de adequação e eficácia comunicativa.

Embora não existam fórmulas únicas ou mágicas para o ensino da conversação, anuímos numa combinação metodológica eclética, isto é, numa combinação entre diferentes metodologias, almejando, em primeira instância, o desenvolvimento da competência comunicativa dos aprendentes.

Obedecendo ao princípio de que, quando “se trata de enseñar la conversación coloquial y enseñar mediante ella” (Albelda & Fernández, 2008: 44) e em função dela, deve-se trazer para a sala de aula conversações reais ou autênticas. A opção por material autêntico ou *realia* deve, no entanto, ser devidamente ajustado ao nível de aprendizagem, necessidades e interesses dos aprendentes. Este género de material pode ser estimulante pois “se incrementa la motivación del alumno y se aprende la lengua a partir de muestras reales” (Albelda & Fernández, 2008:47). Além disso, os materiais autênticos, ao serem exemplares culturais da língua, favorecem uma aprendizagem mais aproximada da realidade linguística, instaurando uma abordagem contextualizada da língua.

Esse material pode também ser disposto em diferentes suportes - os programas televisivos ou radiofónicos, canções ou filmes - potenciando um variado e

proficuo tratamiento pedagógico da conversação. Essa variedade é decorrente da presença do “[el] registro coloquial [que también se aprecia] en muchas otras modalidades discursivas orales como tertúlias televisivas, entrevistas accidentales por la la calle “ (Albelda & Fernández, 2008:24).

Por outro lado, também pode ser pedagogicamente pouco rentável e apropriado, numa primeira abordagem da conversação, expor os alunos a conversações coloquiais prototípicas, já que a sua compreensão exige uma familiarização a esta modalidade discursiva e um domínio muito seguro e aprofundado da língua estrangeira (*vide* Porroche, 2009:41-42). Inicialmente, pode ser mais proveitoso incidir em atividades de compreensão e produção oral, já que o objetivo é tornar o aprendente capaz de compreender e interagir adequadamente com outros falantes em diversas situações informais. Essa abordagem deve ser, de acordo com Porroche, mediada por duas etapas fundamentais:

un período de “ uso receptivo” em que el professor debe presentar y delimitar lo que quiere trabajar asegurando la comprensión por parte de los alumnos (...) hasta un “período productivo”, en el que los estudiantes, ante una situación determinada, sean capaces de hacer uso de los mecanismos coloquiales aprendidos (2009:43).

Nesse período de receção, cabe ao professor proporcionar atividades mais controladas, de audição e reconhecimento contextualizado de estruturas linguísticas (aspetos morfofossintáticos, léxico-semânticos, prosódicos, sociolinguísticos ...), de forma a instaurar *a priori* um conhecimento passivo do fenómeno conversacional, por parte do aprendente. Um dos recursos válidos a que o professor pode recorrer, nesta fase, consiste num apoio escrito, ou seja, transcrições dos registos orais lecionados em aula. Embora existam vários modelos de transcrição, aconselha-se o uso de excertos transcritos simplificados, visto que

[p]ensamos [que], de acuerdo con los objetivos perseguidos en una clase de español [ou português] como lengua extranjera, la transcripción debe ser simple, tener buena legibilidad y exigir un mínimo adiestramiento de nuestros alumnos (Porroche, 1997:657).

Assim, o confronto com as transcrições permite não só facilitar a compreensão dos textos orais, mas também o reconhecimento das estruturas típicas da conversação, como a presença dos marcadores conversacionais e respetivas funções.

No que diz respeito ao “período produtivo” de aprendizagem da conversação, este deve alicerçado em atividades de produção oral, com um grau de dificuldade crescente. Implementam-se, assim, primeiramente, atividades de maior controlo por parte do professor, como por exemplo, o fornecimento de papéis ou diretrizes da situação comunicativa para a execução de dramatizações ou jogos de papéis. Posteriormente, deve-se incidir em atividades mais livres como a simulação de conversações espontâneas em pares ou grupo.

Convém frisar que o recurso às atividades interativas livres, adequadas aos níveis mais avançados de aprendizagem, oferece inúmeras vantagens. Ambjoern defende o seu uso em detrimento de outras atividades mais controladas pelo professor, pois dispõem de

una estructura discursiva menos rígida, una mayor variación en la realización de los actos de habla y en los marcadores conversacionales así como um tiempo de habla más prolongado por cada participante (...) (2008:4).

Estas atividades, ao requerem maior liberdade e espontaneidade, permitem aos estudantes expressarem-se de forma similar ao que acontece nas interações no mundo real. Ensaiam, por isso, possíveis estratégias conversacionais, negociando e renegociando interativamente o seu papel num jogo cooperativo com o seu interlocutor. Assim, a inclusão destas atividades coaduna-se com o ensino-aprendizagem dos marcadores conversacionais, visto que os alunos se tornam mais conscientes do seu uso.

Todavia, enquanto componentes de uma pedagogia do oral, estas atividades dirigidas para a improvisação podem revestir-se de um cariz artificial ou pouco natural, mas, por outro lado, a sua execução assemelha-se bastante às conversas fora da sala de aula, partilhando como traços a planificação em marcha, a interatividade e a espontaneidade. Nesse sentido, Pérez advoga alguns benefícios das atividades interativas livres como fomento para desenvolvimento da competência conversacional.

[el] interés en practicar la conversación en la clase radica en que cada tipo de tarea enfrenta a los alumnos con el reto de practicar. (...) Y las estrategias empleadas en las conversaciones, aunque estas no sean totalmente reales, (...) son más parecidas a aquellas que deberán emplear cuando hablen con un nativo de la lengua en situaciones espontáneas de comunicación (2007:2).

Exposto este conjunto de opções metodológicas, estratégias, materiais e atividades, é indispensável incluir o papel do professor no ensino da conversação. Além de operacionalizar esse conjunto, deve executá-lo, tendo sempre em mente que está a desenvolver uma pedagogia do oral³⁸.

2.3. Propostas de abordagem pedagógico-didática da conversação

O desenvolvimento da pedagogia da interação oral exige a operacionalização de propostas concretas para a aplicação didática da conversação na aula de PLE.

Embora as propostas especificamente desenhadas para o ensino-aprendizagem da conversação do PLE sejam escassas, a sua produção na didática do ELE tem sido muito mais profícua, havendo várias propostas pedagógico-didáticas, nomeadamente Garrido (2000), Albelda & Fernández (2006, 2008), Ambjoern (2008), Marchante (2008), Porroche (2009), García (2009), Albelda (2009), Mingo (2010) e Re (2012).

Não sendo intuito deste trabalho explorar todas as possibilidades de didatização disponíveis, apresentam-se três propostas possíveis para a leção das expressões coloquiais e marcadores conversacionais, cujas atividades podem ser produtivamente adaptadas às aulas de PLE.

³⁸ “Uma pedagogia oral digna desse nome (e que não se confunde com um simples fomentar, na aula, da actividade oral espontânea) visa uma análise à sensibilização do uso oral da língua (...)” (Fonseca, 2001:167).

2.1.1. A proposta de Porroche (2009)

A proposta de Porroche (2009) reside no princípio de que “ cualquier explicación gramatical propia del español coloquial debe ser convenientemente contextualizada” (2009:33), preferencialmente a partir de textos conversacionais autênticos. No quadro 7 abaixo apresentado, exibem-se algumas atividades práticas aconselhadas pela autora.

Conteúdos/Níveis linguísticos	Atividades
Fonético/fonológico	<ul style="list-style-type: none"> - Análise de textos orais e respectivas transcrições para reconhecimento das variações prosódicas (tom de voz, entoação ou pausas) -Treino e repetição de esquemas entoacionais (por exemplo, expressão de acordo/desacordo ou interrogações) - Reconhecimento do valor expressivo de interjeições
Discursivo/interacional	<ul style="list-style-type: none"> - Preenchimento de textos conversacionais lacunares com marcadores discursivos com ou sem escolha múltipla - Ordenação de um texto conversacional fragmentado -Audição e identificação e reconhecimento de marcadores discursivos -Identificação do contraste de significado entre os marcadores -Exercícios estruturais para reconhecimento e manipulação da polifuncionalidade dos marcadores discursivos

Quadro 7: Propostas de atividades de Porroche (2009: 86-87;140-145; 182-186).

2.1.2. A proposta de Albelda (2009)

A proposta de Albelda (2009), sintetizada no quadro 8, assenta no ensino-aprendizagem da conversação através de um *corpus* de conversações autênticas.

Atividades a partir da análise de um corpus conversacional
<ul style="list-style-type: none"> - Deduzir traços situacionais a partir da escuta de conversações autênticas (relação entre interlocutores, idade, hierarquia e estatuto social ou nível sociocultural) - Avaliar a adequação do registo à situação comunicativa - Transformar um fragmento num registo mais formal - Substituir léxico coloquial por outro mais formal (também aplicável aos marcadores discursivos) - Comparar com outra conversação, com um discurso mais formal, e extrair traços diferentes - Comparar a conversação com amostras escritas para deduzir traços próprios da oralidade - Identificar funções comunicativas em alguns enunciados (pedido, oferta, queixa, entre outros) - Reconhecer as diversas formas que realizam a mesma função - Gravar e transcrever as conversações dos aprendentes

Quadro 8: Algumas atividades propostas por Albelda (2009:6)

À semelhança de Porroche no que toca ao tratamento contextualizado de cada estrutura linguística na conversação, Albelda defende uma aprendizagem contextualizada, em que a realização das atividades acima sugeridas deve partir necessariamente dos elementos encontrados em cada conversação autêntica analisada em aula.

2.1.3. A proposta de Ambjoern (2008)

Por último, a proposta de Ambjoern (2008) centra-se na dimensão interacional da conversação e elege como meta global o desenvolvimento da competência conversacional, definida como

capacidad de participar en una comunicación bilateral ou multilateral donde la distribución de turnos es administrada libremente por las partes, que se alternan en la posesión de la palabra (2008:3).

Nesse sentido, torna-se essencial desenvolver um trabalho pedagógico-didático que torne os aprendentes conscientes da existência desses mecanismos conversacionais. Esse trabalho implica o conhecimento explícito da forma e funções de determinados

marcadores conversacionais. Para isso, a autora considera prioritário implementar um conjunto de atividades orientadas para a compreensão oral, dando especial atenção a elementos específicos da conversação (2008:7-8), como se pode analisar no quadro 9.

Atividades orientadas para a compreensão oral
<ul style="list-style-type: none"> - Responder a perguntas teóricas sobre fenómenos comunicativos - Identificar fenómenos comunicativos - Descrever fenómenos comunicativos - Estabelecer relações entre forma, significado /função - Sistematizar os fenómenos comunicativos a partir de determinadas regras - Deduzir regras comunicativas - Analisar fenómenos comunicativos contrastivamente - Solucionar problemáticas comunicativas - Avaliar produtos comunicativos próprios e alheios

Quadro 9: Tipologia de atividades dirigidas para a compreensão oral de Ambjoern (2008:7)

O recurso a estas atividades fundamenta-se no facto de promoverem uma consciencialização para a forma, ou seja, os aprendentes reconhecem os marcadores conversacionais e as suas funções nas interações comunicativas. A par dessas atividades de compreensão, sugere-se também a realização de atividades de produção oral centradas em fenómenos específicos da conversação.

Ambjoern advoga, como já foi referido no ponto anterior deste capítulo, a implementação de atividades interativas livres que se distanciem “del tradicional diálogo dirigido por el enseñante por promover la interacción oral natural y la participación autónoma” (2008:6).

Para a execução destas atividades, sugere-se o fornecimento de indicações escritas aos alunos sobre como otimizar pedagogicamente as tarefas a desempenhar. Considera-se também mais proveitoso implementar estas atividades em grupos pequenos, idealmente constituídos por três elementos, de forma a permitir uma participação efetiva de todos os elementos, garantindo uma maior dinâmica conversacional (Ambjoern, 2008:4).

Quanto à intervenção do professor nestas atividades, esta deve limitar-se à participação na conversação enquanto modelo para os fenómenos comunicativos; à observação e avaliação dos contributos dos estudantes. Eventualmente o professor pode

apresentar propostas complementares para aperfeiçoamento da competência conversacional (Ambjoern, 2008:5). Entre as inúmeras vantagens pedagógicas proporcionadas por estas atividades, como a originalidade e naturalidade na produção discursiva dos aprendentes, conta-se o contributo para a progressiva autonomia dos estudantes e o desenvolvimento da capacidade de cooperação e, acima de tudo, a possibilidade de uma aprendizagem diferenciada em função das necessidades educativos, dos domínios de interesse e do grau de proficiência (Ambjoern, 2008:7).

Esta última proposta é deveras inovadora ao apostar na prática interativa e espontânea da conversação em aula, como meio para o desenvolvimento da competência conversacional, podendo ser, por isso, incluída num plano de pedagogia oral sério e rigoroso.

Após a descrição das propostas em questão, convém justificar o porquê da sua inclusão neste trabalho. Essa escolha assenta em dois motivos. Por um lado, as sugestões apresentadas podem ser articuladas no tratamento pedagógico da conversação, conduzindo a um progressivo e sistemático trabalho em aula. Por outro, a seleção destas atividades prende-se com o facto de proporcionarem flexibilidade de reajustamento e adaptação às necessidades e interesses de cada realidade educativa, de cada professor e de cada aprendente de PLE.

**PARTE II: Abordagem Pedagógico-
Didática da Conversação e dos Marcadores
Conversacionais: estudo de caso**

1. Apresentação do estudo de caso

Na sequência da exposição, definição e discussão dos princípios operatórios teóricos e metodológicos que subjazem a este trabalho, apresentamos, nesta segunda parte, um estudo de caso, que constitui a aplicação de um plano de intervenção pedagógico-didática para a aprendizagem dos marcadores conversacionais. Este estudo de caso, como já foi referido, realizou-se no ano letivo 2011-2012, no âmbito do estágio curricular integrado no Mestrado de Português Língua Estrangeira/ Segunda da Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Começamos por explicitar os objetivos do estudo de caso e os princípios metodológicos adotados, seguindo-se a descrição das propostas didáticas implementadas, para, depois, se proceder à análise dos dados, bem como à discussão dos resultados dessa abordagem pedagógico-didática.

1.1. Objetivos do estudo de caso e metodologia

O estudo de caso³⁹ em questão é resultado de um processo de investigação-ação⁴⁰ norteado por três questões geradoras:

- i. Em que medida os aprendentes são capazes de comunicar eficazmente numa conversação?

³⁹ O estudo de caso é uma estratégia de investigação descrita por vários autores, nomeadamente Stake (1999), Yin (2005), Ponte (2006) e Meirinhos & Osório (2010). De forma global, pode definir-se como «uma investigação que se assume como particularística, isto é, que se debruça deliberadamente sobre uma situação específica que se supõe ser única ou especial, pelo menos em certos aspetos, procurando descobrir a que há nela de mais essencial e característico e, desse modo, contribuir para a compreensão global de um certo fenómeno de interesse» (Ponte, 2006: 2). Apesar das críticas que lhe são comumente atribuídas e da consciência que temos das suas limitações enquanto modelo de análise, esta estratégia pareceu-nos, pelas suas possibilidades e características, a mais adequada para o estudo em questão.

⁴⁰ “Podendo ser globalmente entendida como uma forma de questionamento auto-reflexivo, sistemático e colaborativo dos professores, para melhorar a prática através da reflexão sobre os efeitos da ação, a investigação-ação é uma atividade privilegiada de construção de conhecimento profissional para os professores (...), ao levá-los a identificar, resolver e equacionar (novos) problemas educativos” (Moreira *et al.*, 2010:48).

- ii. Quais são os elementos de ordem comunicativa que os alunos devem reconhecer e/ou empregar de modo a tornarem-se melhores conversadores?
- iii. Como operacionalizar um conjunto de estratégias e atividades visando o desenvolvimento da competência conversacional?

Decorrentes dessas questões centrais, foram estabelecidos como objetivos centrais desta abordagem pedagógico-didática:

- i. Fomentar o desenvolvimento da competência oral, em especial a modalidade interacional e conversacional;
- ii. Compreender a conversação enquanto fenómeno linguístico e discursivo;
- iii. Analisar o valor e a função de algumas expressões coloquiais;
- iv. Operacionalizar um modelo taxonómico de marcadores conversacionais, ajustado ao nível de aprendizagem e necessidades reais dos alunos;
- v. Delimitar as principais funcionalidades e propriedades dos marcadores conversacionais;
- vi. Promover o reconhecimento da natureza polifuncional dos marcadores conversacionais bem como a sua utilização adequada em contextos comunicativos reais.

A prossecução dos objetivos deste estudo de caso envolveu a aplicação de uma metodologia de ação-investigação, descrita por autores como Alarcão (1996) ou Moreira *et al.* (2010), que contemplou três etapas distintas: diagnóstico, implementação e discussão dos resultados obtidos/avaliação.

A primeira etapa, ou diagnóstico, assentou na aferição das dificuldades dos aprendentes na competência oral (compreensão e produção), através do preenchimento de um inquérito e da realização de uma atividade oral realizada, pelos aprendentes.

Numa segunda etapa, levou-se a cabo a delineação de objetivos, estratégias metodológicas e respetiva planificação e produção de materiais, atividades e tarefas para o desenvolvimento dessas competências e colmatação de possíveis lacunas dos aprendentes.

A etapa final, por sua vez, consistiu na discussão dos resultados decorrentes da aplicação do plano de intervenção pedagógica.

Cada uma destas etapas é examinada pormenorizadamente nas secções seguintes deste capítulo.

1.2. Caracterização do perfil da turma e diagnóstico

A fim de realizar um retrato preciso das características e das necessidades de aprendizagem específicas da turma-alvo deste estudo de caso, ministrou-se um inquérito individual a todos os elementos da turma [ANEXO I], a partir de cuja análise se propôs uma tarefa diagnóstico e se determinou a intervenção pedagógico-didática a implementar.

1.1.1. Caracterização da turma

A turma⁴¹ é constituída por 4 estudantes do sexo feminino e 1 estudante do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 24 e os 53 anos, oriundos da Itália, Ucrânia, Espanha, Japão e Países Baixos. Três dos estudantes provêm de comunidades monolingues e dois deles, de comunidades bilingues, de galego e espanhol, um, e de ucraniano e russo, o outro, dominando ainda várias línguas estrangeiras, como se pode ver no gráfico I. Apesar de a turma se enquadrar no nível C – nível de Autonomia – os alunos diferem num *continuum* que vai de uma proficiência linguística de nível B2 fraca até uma proficiência linguística de nível C1 forte e C2.

⁴¹ A caracterização da turma é feita com base nos dados resultantes de um inquérito ministrado aos estudantes na primeira aula do semestre, com o objetivo de conhecer o perfil dos estudantes e diagnosticar as maiores dificuldades por eles sentidas na aprendizagem do PLE, de modo a determinar o objeto e âmbito de intervenção pedagógico-didática a levar a cabo. Este inquérito foi realizado em conjunto com a professora estagiária Elsa Gonçalves. Para o estabelecimento do perfil da turma, analisamos apenas os dados considerados mais relevantes para a justificação do plano de atuação proposto, embora o inquérito e os dados globais correspondentes a cada questão colocada estejam disponíveis em anexo [ANEXO I].

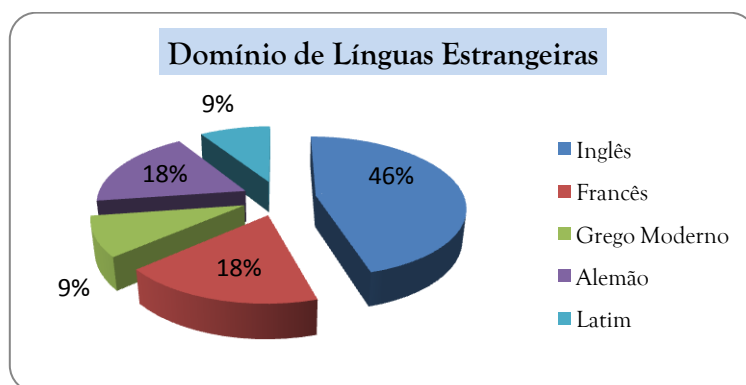


Gráfico I - Domínio de Línguas Estrangeiras

No que diz respeito à aprendizagem formal do português, todos frequentaram cursos de curta duração no ensino público, tendo ainda contactado com a língua em contextos diversificados, como se verifica pela leitura do gráfico II.

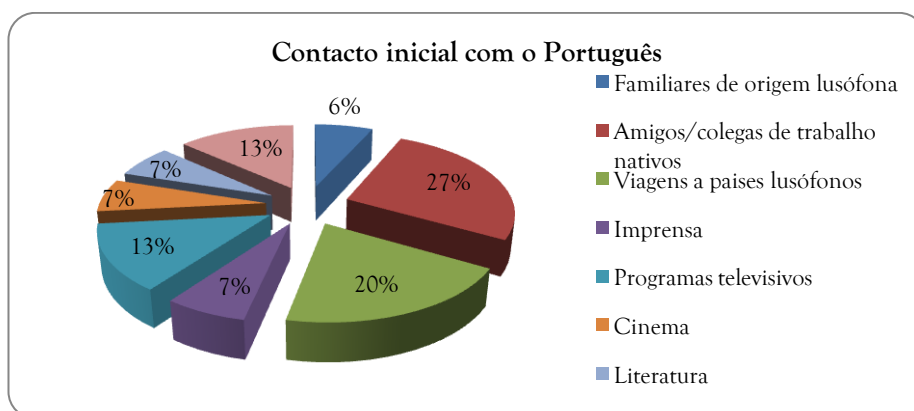


Gráfico II - Contacto Inicial com o Português

De forma geral, os objetivos que motivaram a aprendizagem do Português pelos relacionam-se com razões profissionais e académicas.

No âmbito da modalidade oral⁴², a que interessa no contexto deste estudo, foram obtidos dados relativos à compreensão e produção orais, bem como às dificuldades experimentadas pelos estudantes nestas competências.

No que diz respeito à compreensão oral, os alunos indicaram ter dificuldade em diversos contextos, como se pode ver no gráfico III.

⁴² Embora tenham sido obtidos dados relativos às competências de compreensão da leitura e produção escrita, não analisamos esses dados no âmbito da caracterização da turma, porque o nosso trabalho centra-se no domínio da oralidade, tendo as competências acima referidas sido objeto de um trabalho específico por parte da professora estagiária Elsa Gonçalves.

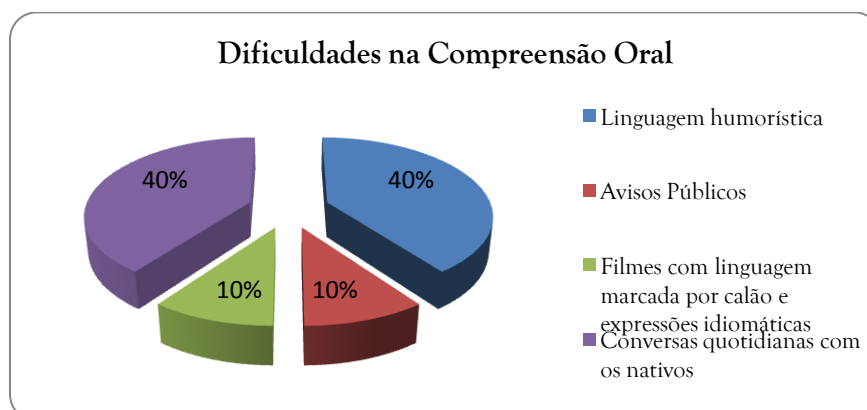


Gráfico III – Dificuldades na Compreensão Oral

Relativamente à utilização do português fora da sala de aula, e apesar de todos os aprendentes se encontrarem num contexto de imersão, verificou-se que apenas dois alunos comunicam nesta língua numa base quotidiana, enquanto os outros o fazem de forma mais esporádica. Globalmente, recorrem ao Português em contextos profissionais, académicos e pessoais.

No que diz respeito à competência da produção oral, a turma revela dificuldades diversas, como é exibido no gráfico IV.

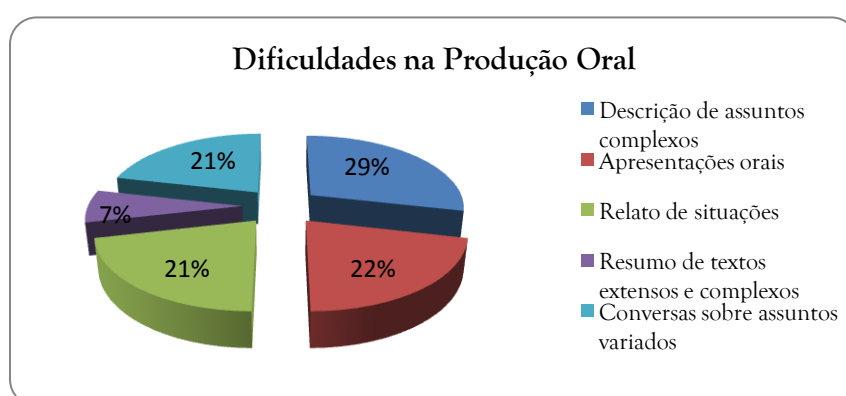


Gráfico IV – Dificuldades na Produção Oral

Por sua vez, em contextos de interação oral, os discentes indicaram sentir maior dificuldade nas situações elencadas no gráfico V.

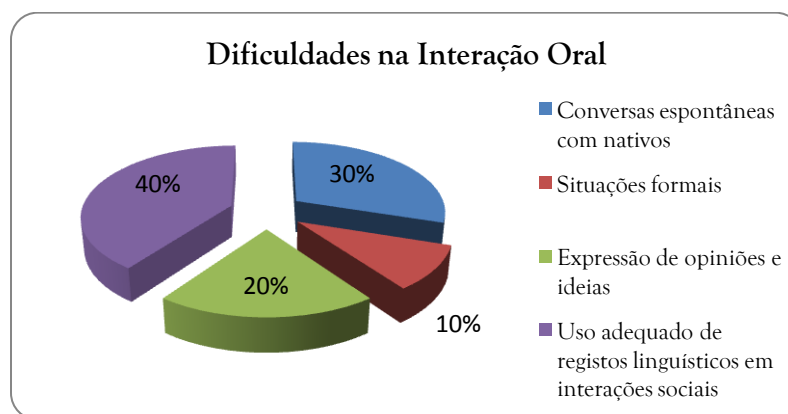


Gráfico V - Dificuldades na Interação oral

Dos resultados descritos para o domínio da competência oral, conclui-se que os estudantes apresentam algumas dificuldades relevantes no domínio da interação e comunicação orais não formais, ao contrário do que acontece com o domínio dessas competências em contextos formais. Assim, i) na compreensão oral, são apontados como problemas a linguagem humorística e os discursos marcados por calão e expressões idiomáticas, bem como a conversa espontânea entre falantes nativos; ii) na produção, representam dificuldades a descrição de assuntos complexos e a capacidade expressão com a naturalidade próxima à de um falante nativo; e, por último, na interação oral, as conversas espontâneas com nativos e as mudanças adequadas no uso de registos linguísticos são apontadas como fragilidades.

Partindo da verificação de que as suas limitações na competência oral se direcionam para o registo coloquial e a conversação, considerámos pertinente adotar uma abordagem teórico-pedagógica que procurasse colmatar essas dificuldades e contribuir para o desenvolvimento dessa competência.

A dificuldade sentida pelos aprendentes nas interações com os falantes nativos assume ainda maior relevância se considerarmos que se encontram num contexto de imersão e já foram provavelmente confrontados com vários cenários sociais, em que lhes foi requerido participar em conversações informais. Por sua vez, as fragilidades identificadas na compreensão e produção orais nas conversações com nativos podem ser equacionadas no contexto de uma hipótese explicativa. Por um lado, há ausência de uma aprendizagem contextualizada e sistemática das características e dos elementos

organizadores da conversação no decurso dos seus estudos do PLE, pelo que os aprendentes apenas possuem algumas impressões ou noções superficiais sobre esses mecanismos conversacionais. Por outro lado, mesmo quando houve tratamento da oralidade, os aprendentes foram alvo de uma aprendizagem direcionada para as modalidades discursivas mais formais, o que justificaria o facto de, como demonstram os dados recolhidos no inquérito, os aprendentes não apontarem como dificuldade interagir e comunicar oralmente em situações formais.

1.1.2. O diagnóstico

Para a aferição do grau de proficiência dos alunos em atividades de compreensão e produção orais e o levantamento das suas dificuldades específicas, propôs-se, na sequência de uma atividade relacionada com o Fantasporto e a audição de uma entrevista não formal a um fã incondicional deste festival, a gravação de uma conversa acerca dos hábitos e gostos cinéfilos do estudante e dos seus amigos, a realizar fora da sala de aula mediante gravação áudio. Para facilitar a sua concretização, foram fornecidos alguns tópicos a serem explorados nessa conversa e algumas indicações no sentido de manter a conversação o mais natural possível [ANEXO II].

A realização desta tarefa deparou-se com alguns constrangimentos práticos. Dos cinco estudantes a quem a tarefa foi requerida, apenas três a executaram atividade de forma cabal, porque ela envolvia uma dinâmica com a qual nem todos os estudantes se sentiram à vontade: gravar uma conversa em que participavam como falantes. Por outro lado, o guião de orientação parece ter inibido em certa medida a espontaneidade da tarefa, pois alguns estudantes cingiram-se a colocar as questões fornecidas.

Apesar dos constrangimentos enunciados, a tarefa diagnóstico e a sua avaliação posterior pela docente e os estudantes permitiram fazer o levantamento de dificuldades centrais no domínio da produção e interação orais em português, sendo de salientar uma tendência para procurar falar de forma muito estruturada e pouco informal, verificando-se igualmente uma presença débil ou mesmo ausência flagrante no uso de marcadores conversacionais nesses registos recolhidos, assim como a ausência de expressões de tipo coloquial. Em termos globais, concluímos que a ausência de espontaneidade se deveu, em

parte, ao facto de a conversa ser gravada, inibindo os participantes na atividade, mas também a um certo desconhecimento dos mecanismos envolvidos neste tipo de interação em português.

Na sequência desta atividade e da análise dos seus resultados, delimitou-se o objeto de intervenção deste estudo de caso, procurando-se desenvolver uma abordagem teórico-pedagógica que procure colmatar essas dificuldades e lhes permita desenvolver a competência oral mais diversificada e adaptada a todos os cenários comunicativos possíveis, através da implementação de um conjunto de atividades produtivas para esse fim e adequadas ao perfil dos estudantes.

2. Descrição dos princípios metodológicos

Parte-se, por conseguinte, do princípio de que o plano de intervenção pedagógico-didática a operacionalizar deve atender ao nível de aprendizagem e necessidades reais dos aprendentes-alvo, o que, no contexto deste estudo, significa lidar com algumas fragilidades no domínio da compreensão e produção em situações informais de conversação.

2.1. Delimitação do objeto de intervenção pedagógica

Devido aos constrangimentos temporais para a realização do estágio curricular, que contempla apenas doze horas de lecionação e à complexidade intrínseca deste objeto de estudo, seria impossível intervir em todos os parâmetros que caracterizam linguística e discursivamente a conversação, pelo que foi necessário operar um recorte nesse domínio e focar a intervenção num âmbito mais específico. Tendo em conta que os marcadores conversacionais são um dos seus elementos-chave, o foco deste estudo incidiu essencialmente sobre este tópico.

Há essencialmente duas razões que sustentam esta seleção, além do que já foi enunciado no contexto da análise do inquérito realizado aos estudantes.

Por um lado, reconhecendo-se o papel determinante que estes elementos operam na estruturação e organização da conversação, como foi exposto na parte teórica deste trabalho (Briz, 1998, 2000a, 2000b; Marcuschi, 2003, García, 2009, entre outros), torna-se indispensável o seu domínio e uso apropriado para desenvolver no aprendente uma maior capacidade de interagir adequadamente em diversos cenários reais. Por outro lado, a inexistência ou escassez do tratamento dos marcadores conversacionais nos materiais didáticos de PLE prenuncia uma falta de incidência sistematizada num tópico que é descuidado nas gramáticas tradicionais. Nesse sentido, os marcadores conversacionais são por vezes tomados como ‘vícios de linguagem’ ou até ‘ruídos na comunicação’ (cf. Freitag, 2007⁴³). De facto, os marcadores conversacionais são revestidos de alguma estigmatização social que se ressentir até na atitude dos próprios aprendentes de língua estrangeira face a este tópico, visto que alguns deles os consideravam no início deste trabalho como um estorvo, um desvio à norma escrita ou à língua culta/padrão ou ainda como sintoma de um domínio incipiente da oralidade na língua de aprendizagem.

Ora, reiterando o que afirma Briz (1998:25) e ao contrário destas crenças, entre outras, dos estudantes, cremos que quanto maior é a proficiência oral de um falante maior será a sua capacidade de manipular adequadamente os marcadores conversacionais nas suas interações sociais. Aliás, tal como assevera Freitag: “ Talvez haja cuidado na escolha de uma forma específica (*né?*, *entendeu?*, *tá* , *certo?* ,*ok?*) mas todo o falante proficiente em uma língua utiliza marcadores discursivos[conversacionais]”(2007:28). Por estas razões e princípios, sendo este estudo de caso direccionado para uma turma de nível de proficiência C, justifica-se (*vide*, entre outros, Albelda & Fernández, 2006, 2008; Porroche, 2009) desenvolver o domínio desse elemento crucial para a proficiência consolidada na interação oral, nomeadamente informal, procedendo-se ao reconhecimento e domínio dos marcadores conversacionais adequados a variadas situações comunicativas concretas.

⁴³ Freitag critica a classificação dos marcadores como ‘vícios de linguagem’ definidos como “usos linguísticos que fogem à norma” (2007:29) ou como ‘ruídos’ que “atrapalham a comunicação, negando, portanto, a sua importância para a estruturação da fala” (2007:29).

2.2. Delimitação do *corpus*

A nossa proposta para o tratamento mais sistemático da conversação e dos marcadores conversacionais assentou na recolha de um *corpus* de material autêntico – conversas entre nativos, conversas entre os estudantes, programas televisivos ou radiofónicos e filmes – pedagogicamente motivador e adequado à turma-alvo. Neste contexto, foi tido em atenção o facto de que é necessário considerar diferentes graus de autenticidade no domínio dos documentos orais usados, isto é, há uma escala que vai da conversação espontânea até à ficcionalização de diálogos ou conversas, o que, permitindo a abordagem do tema em questão, obriga forçosamente a uma análise diferenciada dos recursos linguísticos e discursivos que operam em cada um desses contextos.

O tratamento desse *corpus* no contexto de sala de aula foi mediado por atividades de receção e produção orais, considerando-se que o falante, na interação, ocupa alternadamente o papel de ouvinte e falante, ou seja, o aprendente deve ser capaz de compreender e produzir enunciados adequados à situação conversacional. Deste modo, todas as atividades propostas assentam numa abordagem comunicativa, partindo de um período recetivo em que se confronta o aprendente com a observação e receção – audição, reconhecimento e compreensão dos elementos conversacionais, devidamente contextualizados – com um período em que se privilegiam as atividades de produção ou interação orais (*vide* Porroche, 2009).

Como suporte de apoio para as atividades de compreensão oral, foram fornecidas transcrições orais do material audiovisual trabalhado em aula. Embora existam vários sistemas de transcrição, a opção recaiu num modelo simplificado e linear e de fácil compreensão para os aprendentes. Nesse período de receção, também se previu incluir o fornecimento de uma proposta de classificação ajustada ao nível e necessidades comunicativas dos aprendentes (cf. ponto 1.7. desta dissertação).

Sempre que se procedeu à transcrição de material oral, foi seguido o modelo de transcrição oral do REDIP⁴⁴, sistema de que se apresentam, em seguida, os símbolos convencionais:

Sistema de Transcrição Oral REDIP	
Símbolo	Ocorrência
,	Pausa sintática breve
.	Pausa sintática longa
eh (uma vez)	Hesitações e pausas preenchidas
...	Outras pausas, interrupções e reformulações
hum(uma vez)	Acordos
?	Interrogação
!	Exclamação
<u>α</u>	Enunciados simultâneos
(...)	Sequências incompreensíveis
[...]	Cortes, interrupções na gravação e interrupções na transcrição
L1, L2, L3...	Identificação dos locutores

Quadro 10: Sistema de transcrição oral REDIP, adaptado de Ramilo & Freitas (2002)

Constituindo um modelo de transcrição bastante simplificado e similar às normas convencionais da pontuação, o REDIP, comparativamente com outros sistemas como o modelo de Va.Les.Co. para a conversação coloquial (Albelda *et al.*, 2002) ou de Rodrigues (1998), não atribui símbolos para a identificação dos alongamentos vocálicos ou consonânticos ou mudanças entoacionais nos enunciados, elementos significativos na conversação. Apesar de dispor destas limitações, entre outras, este modelo permite registar a frequência com que os aprendentes utilizam ou não os marcadores conversacionais, bem como a situação enunciativa da sua ocorrência, o que constitui um dos objetivos centrais do plano pedagógico-didático delineado.

⁴⁴ O projeto REDIP, desenvolvido pelo ILTEC, em cooperação com o CLUL, foi criado para analisar o uso do português europeu na comunicação social portuguesa. “Este é um sistema de transcrição que, em termos de pontuação, se aproxima bastante da grafia convencional” (Ramilo & Freitas, 2002:16).

2.3. Seleção de estratégias e atividades

Quanto ao domínio de produção oral, foram selecionadas atividades com diferentes graus e controlo: algumas mais controladas, como as simulações ou jogos de papéis, e outras mais livres, como conversas com tópico definido ou conversações completamente espontâneas.

Embora a finalidade central seja desenvolver a competência comunicativa do aprendente neste domínio, permitindo-lhe exprimir-se nas situações de interação oral informal da forma mais natural e espontânea possível, a opção por atividades de tipo mais controlado do que a conversação espontânea alicerça-se no princípio de que o “ [e]l uso de la simulación (...) permite "contextualizar" de forma apropiada lo aprendido en función de una determinada situación de comunicación.” (Porroche, 1988:258). Além disso, a participação nestas atividades de dramatização ou simulação favorece: “language acquisition as the created situations place the emphasis on social interaction and thus, facilitate knowledge transfer from the classroom to the outside world” (Zafeiriadou, 2009:6). Assim, estas atividades funcionam como laboratório de ensaio ou de experimentação para os aprendentes no aprofundamento da sua competência conversacional, sendo frequentemente de execução mais viável em situação formal de ensino-aprendizagem, o que não obsta, como é evidente, à criação de situações, dentro e fora da sala de aula, para a conversação espontânea.

2.4. Definição dos mecanismos de avaliação das atividades propostas

De forma a promover um momento crucial de reflexão /avaliação em torno do estudo deste tópico, optámos não só pela realização das tradicionais fichas de auto e heteroavaliação, mas também pela gravação das atividades orais desempenhadas pelos aprendentes. Poder-se-ia contestar que a realização de uma gravação pode interferir com a espontaneidade das atividades realizadas pela turma: “Lógicamente, esta práctica realizada en clase no nos va a permitir conseguir una conversación "real" porque no va a ser completamente espontanea” (Garrido, 2000:371). Embora concordemos que possa existir alguma artificialidade nessas atividades, advogamos que este tipo de registo oral pode ser

pedagogicamente frutífero para que os alunos possam posteriormente ouvir as suas próprias gravações, com o fim de analisarem as suas forças e detetarem possíveis fragilidades no domínio da conversação.

Assim, como se pode observar, a metodologia preconizada nas atividades obedece, na sua globalidade, três fases essenciais: observação ou tomada de consciência, produção e reflexão /avaliação.

3. Intervenção Pedagógico-Didática: propostas

Tendo em consideração os princípios metodológicos acima expostos, apresentam-se seguidamente duas propostas de abordagem didática para o ensino-aprendizagem da conversação e dos marcadores conversacionais.

3.1. Proposta de abordagem didática I

A proposta de abordagem didática I tem como finalidades o reconhecimento geral das características da conversação – espontaneidade, informalidade, incidência prototípica no registo coloquial ou informal – e o levantamento de alguns dos seus elementos constitutivos: léxico marcadamente coloquial e expressões que podem funcionar como marcadores conversacionais.

Quanto à estruturação do conjunto de atividades, que seguidamente serão expostas, optámos por recorrer recursivamente ao modelo de Gélabert, Benítez & Bueso (2002:39), para a exploração da competência oral. Este modelo, ao incorporar etapas de observação, reconhecimento e apropriação de elementos orais, oferece como vantagem possibilitar uma progressão lógica e gradualmente mais complexa no tratamento linguístico do item central deste estudo de caso sendo, por isso, adequado e pedagogicamente válido.

Esta primeira proposta é composta pelas atividades A, B e C.

3.1.1. Atividade A

Atividade A: “O que é a Queima das Fitas?”		
Objetivos	comunicativos	Adquirir vocabulário relacionado com o tema Desenvolver a capacidade de compreensão e interpretação de um texto oral Identificar traços característicos do registo informal (coloquial) Expressar-se oralmente, de acordo com a situação comunicativa
	socioculturais	Aprofundar conhecimentos acerca das tradições académicas portuenses
Organização do trabalho		Trabalho individual e de pares
Recursos pedagógicos		Quadro e canetas, projetor, colunas e fichas de trabalho
Tempo previsto		60 min
Avaliação		Observação direta e formativa do desempenho dos estudantes

Sequencialização da atividade A	
1. Pré-atividade(s)	Motivação: exploração de uma imagem (poster publicitário): - exploração de vocabulário relativo às tradições académicas - antecipação do tema da atividade
2. Atividade	Visionamento de um vídeo “O que é a Queima das Fitas?”: - correspondência entre paráfrases e os testemunhos orais - reconhecimento do registo coloquial - correspondência de expressões coloquiais e significado Audição de um programa radiofónico “A Última Noite da Queima”: - preenchimento dos espaços de um guião lacunar com expressões coloquiais, fornecidas numa tabela - exercício de escolha múltipla do significado das expressões coloquiais
3. Pós-atividade(s)	Dramatização de papéis: - fornecimento de papéis para a dramatização de conversas entre estudantes universitários - treino oral dos papéis em trabalho de pares - dramatização dos papéis por cada par/grupo

Descrição da operacionalização da atividade A

1. **Pré-atividade(s):** A motivação consiste na exibição de uma imagem do *poster* alusivo às Noites da Queima do Porto 2012 [ANEXO III]. Como tarefa, os alunos têm que

descrever a imagem e formular hipóteses acerca do evento nela retratado, através da técnica de “brainstorming”⁴⁵. A presença desses elementos visuais – fitas, cartolada e Queimódromo, entre outros – facilita a introdução contextualizada de léxico relativo ao tema, que por sua vez, deve ser registado no quadro. Os alunos podem ser questionados sobre as tradições estudantis nos seus países de origem e/ou ainda sobre os seus pré-conhecimentos relativamente ao evento “ Queima das Fitas”, com o objetivo de os estimular a equacionar o significado dessa expressão.

2. Atividade: Apostando-se nos recursos audiovisuais para a exploração da conversação, apresentam-se duas atividades complementares. A primeira consiste no visionamento de uma entrevista de rua em que surgem evidências do registo coloquial típico na conversação⁴⁶. Durante o visionamento, os alunos têm como tarefa realizar a correspondência entre o discurso oral ouvido dos intervenientes e as respetivas paráfrases, produzidas a partir desses discursos [ANEXO IV]. Essa tarefa possui um grau de complexidade considerável, visto que exige uma escuta cuidada e atenta. Antecipando-se como dificuldade a compreensão do discurso oral, exhibe-se o vídeo duas vezes consecutivas. Nesta primeira instância de visionamento, a realização da tarefa em questão incide na compreensão global do conteúdo da entrevista.

Partindo de um questionário oral ou escrito dirigido aos aprendentes, podem-se colocar questões como: “A entrevista apresenta um registo formal ou informal?”; “Que elementos linguísticos indicam a presença desse registo?” Os entrevistados sentem-se intimidados ou falam de forma natural e espontânea?” [ANEXO IV]. Produz-se igualmente uma análise da situação comunicativa concreta, dos elementos não-verbais e das características sociolinguísticas dos intervenientes, visto serem determinantes no surgimento de traços linguísticos específicos, dado que o contexto determina o uso de certas expressões em detrimento de outras⁴⁷. A par disso, realiza-se um exercício composto por excertos transcritos em que aparecem expressões sublinhadas – “é pá, não sei quê, pronto” – que devem fazer-se

⁴⁵ Define-se *brainstorming* como “a deliberate attempt is made to think and speak out freely creatively about all possible approaches and solutions to a given problem” (Good, 1973 *apud* García, 1989:126).

⁴⁶ Por um lado, tal como corroboram Albelda & Fernández, “el registro coloquial también se aprecia en muchas otras modalidades discursivas orales como tertúlias televisivas, entrevistas accidentales por la la calle (2008:24).

⁴⁷ Tal como aponta Pozo, na conversação “entran en juego factores socioculturales, que otorgan a las personas diferentes niveles de competencia lingüística, usos regionales e dialectales, sexo, situación comunicativa concreta...” (1998:699).

corresponder ao seu significado [ANEXO IV]. Consideramos, neste âmbito, que, além da compreensão semântica das expressões, é fundamental sensibilizar os aprendentes para a necessidade de utilizá-las convenientemente noutras situações comunicativas, tendo em conta o seu uso pragmático e adequação sociolinguística.

De forma a complementar a audição anterior em que são apenas alvo de análise quatro expressões linguísticas, a audição de uma reportagem radiofónica “A Última Noite da Queima” faculta uma exploração mais alargada de elementos linguísticos frequentes num discurso conversacional. Tratando-se de uma reportagem gravada em direto, o ruído de fundo e o próprio discurso dos intervenientes podem dificultar a compreensão oral da mesma. Tendo isso em mente, a audição da reportagem é desdobrada em dois momentos distintos: numa primeira audição, os alunos têm como tarefa apreender o sentido global do texto, assim como identificar as pessoas entrevistadas [ANEXO V]. Realiza-se, portanto, uma escuta global orientada para a “representación global del sentido” (*vide* Gil-Toreseano, 2004:913). A fase seguinte consiste na realização de um exercício de preenchimento de espaços de um guião lacunar, com expressões coloquiais fornecidas numa tabela [ANEXO V]. Antes da segunda audição, solicita-se uma leitura rápida dos excertos do guião fornecido por parte dos aprendentes, de forma a anteciparem possíveis colocações das expressões nos excertos em questão. Após a realização do exercício descrito, atenta-se no significado semântico-pragmático de algumas das expressões. Nesse sentido, leva-se a cabo um exercício de escolha múltipla, em que os aprendentes optam pelo significado adequado da expressão, consoante o contexto subjacente. [ANEXO V]. Este exercício possibilita, portanto, a capacidade de seleccionar expressões linguísticas “más adecuada[s] pragmáticamente” (Laguna & Porroche, 2007: 695). Adota-se, por conseguinte, um alinhamento metodológico faseado que incide inicialmente na identificação do significado das expressões e, posteriormente, na exploração do seu uso noutros contextos comunicativos (*vide* Albelda & Fernández, 2006:6).

3. Pós-atividade: O jogo de papéis consiste na simulação de conversas coloquiais entre estudantes universitários, fornecendo-se algumas indicações escritas sobre esses papéis a serem encarnados pelos alunos. Em trabalho de pares, os alunos devem treinar oralmente os seus papéis, procurando adequar o seu discurso às características situacionais indicadas [ANEXO VI]. Trata-se de uma atividade cujos objetivos centrais são a prática da

conversação e a verificação da capacidade de os alunos adotarem um registo informal, utilizando adequadamente expressões coloquiais. Apesar do carácter artificial inerente a uma simulação, os alunos devem ser instruídos para tentarem produzir um diálogo o mais espontâneo e natural possível. A execução do jogo dramático pode ser gravada para uma análise posterior do cumprimento ou não dos objetivos da atividade proposta e do desempenho linguístico e discursivo de cada um dos intervenientes.

3.1.2. Atividade B

Atividade B: “A Praxe é dura?”		
Objetivos	comunicativos	Adquirir vocabulário relacionado com o tema Aprofundar os valores semântico-pragmáticos de expressões coloquiais Interpretar elementos não-verbais (gestos, expressões faciais, postura física ou proximidade etc...) Produzir um texto, com fins específicos – guião Aprofundar a capacidade de produção oral e subsequente adequação sociocomunicativa
	socioculturais	Aprofundar conhecimentos socioculturais acerca das tradições praxísticas portuguesas
Pressupostos/pré-requisitos		Reconhecimento e identificação de características da conversação e de expressões coloquiais
Organização do trabalho		Trabalho individual e de pares/grupo
Recursos pedagógicos		Quadro e canetas, projetor, colunas e fichas de trabalho.
Tempo previsto		60 min
Avaliação		Observação direta e formativa do desempenho dos alunos

Sequencialização da atividade B	
1. Pré-atividade	Motivação: ordenação de imagens de uma BD: - revisão de léxico
2. Atividade	Visionamento da entrevista: “A Praxe é dura?”: - tomada de notas sobre a opinião dos caloiros sobre a praxe - exercício de escolha múltipla de expressões coloquiais
3. Pós-atividade	Exibição de excertos do filme “Rasganço” (sem som): - preenchimento de fichas diferenciadas de visionamento - produção escrita de guiões para as cenas exibidas - dramatização dos diálogos produzidos pelos pares/grupos

Descrição da operacionalização da atividade B

1. **Pré-atividade(s):** A ordenação das imagens de uma banda desenhada “A evolução do João” [ANEXO VII], em trabalho de pares, serve para rever o vocabulário introduzido na atividade A, nomeadamente, os vocábulos ‘cortejo’, ‘praxe’, ‘caloiros’, ‘queima das fitas’, e como atividade introdutória desta temática sociocultural – as tradições académicas. De forma a antecipar o tema da atividade seguinte - “A Praxe”, explora-se semanticamente esse item lexical, inquirindo-se os estudantes sobre alguns dos sentidos que podem ser atribuídos ao termo “praxe”, como por exemplo, “a pergunta da praxe”.

2. **Atividade:** Visando o alargamento do domínio semântico-pragmático da competência de conversação dos aprendentes, propõe-se o recurso a uma reportagem em que um jornalista (estudante) entrevista caloiros, lançando como questão: “A Praxe é dura?” Esta reportagem, por ter sido feita por e para estudantes universitários, apresenta um registo informal impregnado de expressões coloquiais. No entanto, é necessário perceber que o facto de serem jovens a utilizarem amplamente esse registo linguístico não significa que outras faixas etárias o não utilizem também⁴⁸. A atividade de visionamento decorre em duas etapas: primeiro, visionamento global - tomada de notas acerca das impressões gerais dos entrevistados sobre a participação na praxe - [ANEXO VIII] e, depois, tratamento linguístico específico do material linguístico ouvido. Nesse momento, os alunos leem excertos da entrevista, para seleccionar, de entre as expressões fornecidas, a opção correta [ANEXO VIII]. Por exemplo: “*Ouve lá /Sei lá/Olha lá, tal ficar com a mão debaixo dos joelhos um pedaço de tempo. É muito complicado, difícil...*” ou “*Hum, um bocadinho, mas aguenta-se bem. Temos, temos que encher muitas vezes, mas é **baril/bom/fixe**”.* O fornecimento de várias opções de expressões visa não só testar a compreensão auditiva dos alunos, mas, sobretudo, alargar o leque de expressões coloquiais e a sua consequente explicitação semântico-pragmática, rentabilizando-se o trabalho de exposição e reconhecimento desses elementos na conversação.

⁴⁸ O registo coloquial é transversal a todas as faixas etárias e sociais. Contudo, Briz defende que existem alguns traços inerentes à situação comunicativa que podem favorecer o recurso ao coloquial, nomeadamente a relação de igualdade entre interlocutores (*vide* 1998:40-41). Neste caso, o jornalista é um colega de universidade dos elementos entrevistados.

3. Pós-atividade(s): Tendo como fim a dramatização de duas cenas distintas do filme português *Rasganço* (2001) de Raquel Freire⁴⁹ – retrato da vida académica coimbrese – por parte dos alunos, realiza-se a exibição das cenas selecionadas do filme sem som. Divide-se a turma em dois grupos e cada um desses grupos é responsável pela dramatização de uma das cenas. O visionamento silencioso do filme favorece a observação dos cenários, das personagens intervenientes e dos traços contextuais e socioculturais patentes, através do preenchimento de uma ficha diferenciada de visionamento para cada cena exibida. [ANEXO IX]. Assim, este tipo de visionamento não só propicia a “la interpretación de lo no verbal” (Moreno, 2011:271), como os gestos ou as expressões faciais, mas também estimula a criatividade e motivação dos alunos para a criação dos seus próprios diálogos para posterior dramatização.

A preparação da dramatização pelos grupos ou pares assenta na produção de um guião simplificado para as cenas, que serve como uma orientação ou suporte para posterior representação [ANEXO IX]. Este registo não tem como finalidade a leitura ou reprodução *ipsis verbis* de um diálogo, mas a facilitação da escolha ajustada de expressões coloquiais a serem incluídas, garantindo um maior envolvimento e segurança dos estudantes na representação dos seus papéis. A dramatização é gravada para uma posterior análise do discurso oral dos estudantes. Numa etapa final, sugere-se o visionamento das cenas recriadas do filme com som, para que os alunos constatem as diferenças e semelhanças entre os diálogos que mantiveram e os originais, particularmente no uso de expressões coloquiais.

3.1.3. Atividade C

Atividade C: “ O que é a cultura (s)? /Culturas Urbanas”		
Objetivos	comunicativos	Adquirir vocabulário relacionado com o tema Categorizar valores semântico-pragmáticos de expressões coloquiais
	socioculturais	Aprofundar conhecimentos socioculturais acerca das tribos urbanas

⁴⁹ Ficha técnica do filme: Título - *Rasganço*; País de origem - Portugal; Ano - 2001; Género- Drama; Realização - Raquel Freire; Argumento - Raquel Freire; Elenco - Ricardo Aibéo, Ana Teresa Carvalhosa, Isabel Ruth, Luís Miguel Cintra, entre outros.

Pressupostos/pré-requisitos	Reconhecimento e identificação de características da conversação e de expressões coloquiais
Organização do trabalho	Trabalho individual e de pares
Recursos pedagógicos	Quadro e canetas, projetor, colunas e fichas de trabalho.
Tempo previsto	70 min
Avaliação	Observação direta e formativa do desempenho dos alunos

Sequencialização da atividade C	
1. Pré-atividade(s)	Motivação - visionamento do vídeo “ Vox pop - cultura dos jovens universitários” (00:04:00’): - realização de um teste de cultura geral dos estudantes (apresentação em ppt) - visionamento do vídeo - exercício de escolha múltipla de expressões coloquiais (deteção da opção errada)
2. Atividade	Visionamento da reportagem “Movimento Punk Rock Português” (00:10:00’): - ordenação das transcrições do conteúdo da reportagem - explicitação oral do significado de expressões coloquiais
3. Pós-atividade(s)	Sistematização dos valores semântico- pragmáticos de expressões coloquiais: - leitura do texto “ É assim, pronto(s), vá” - preenchimento de uma ficha de categorização de expressões coloquiais

Descrição da operacionalização da atividade C

1. **Pré-atividade(s):** A motivação é realizada através da projeção de um teste de cultura geral dos aprendentes. Esta atividade não visa verdadeiramente testar a sua cultura, mas sim suscitar o seu interesse e envolvimento pelo tópico da atividade. Na etapa seguinte, exhibe-se um vídeo em que as mesmas questões dirigidas à turma foram colocadas a um grupo de jovens universitários portugueses. Durante o visionamento, realizam como tarefa um exercício de escolha múltipla de expressões coloquiais, que tem, como particularidade, a deteção da opção errada [ANEXO X], o que acrescenta um grau de dificuldade acrescida à tarefa. Ao fornecer várias paráfrases, os alunos apercebem-se de que essas expressões podem possuir vários matizes de significado semântico-pragmático, consoante os traços situacionais ou prosódicos. A título exemplificativo, a expressão “cultura geral não é comigo” pode manifestar desinteresse (“Não me interessa por assuntos de cultura geral”), despreço (“Não gosto de cultura geral”) ou desconhecimento (“Não sei

responder”). É essencial explicar essas aceções, já que são essas várias possibilidades significativas que fazem com que o aluno incorpore de modo adequado as expressões coloquiais no seu discurso, conforme a situação comunicativa. Como forma de antecipação do tema da atividade seguinte, são ativados os pré-conhecimentos dos alunos em torno das culturas ou tribos urbanas.

2. Atividade: Consiste no visionamento de uma reportagem “Movimento Punk Rock Português”. Visto tratar-se de uma reportagem com duração um pouco extensa (10 minutos), opta-se por facultar uma atividade menos complexa que consiste na ordenação de diferentes excertos dos testemunhos visionados [ANEXO XI]. Após a execução dessa tarefa, solicita-se aos estudantes que sublinhem as expressões coloquiais e decifrem o seu significado oralmente, visando-se assim testar a compreensão dos aprendentes neste domínio.

3. Pós-atividade(s): Consiste numa atividade de sistematização e consolidação em que se fornece uma tabela preenchida com alguns exemplos de expressões coloquiais, que surgem classificadas em categorias distintas, de acordo com as funções comunicativas desempenhadas. Por exemplo, uma das categorias é identificada como “*Exprimem uma conclusão ou concordância*” ou “*Utilizam-se como forma de verificar se o interlocutor está a prestar atenção ao que dizemos*” [ANEXO XII]. Embora esta taxonomia classificativa possa parecer simplista ou pouco elaborada, o seu objetivo é auxiliar os alunos a adquirirem uma maior consciência relativamente às diversas funções comunicativas que essas expressões podem assumir e, logicamente, e à forma como devem ser utilizadas em diferentes cenários comunicativos reais. Algumas das expressões abordadas, como “pronto”, funcionam, na verdade, como marcadores conversacionais. No entanto, numa primeira abordagem, optámos por não introduzir essa terminologia, uma vez que é fundamental, em primeiro lugar, consciencializar para as funções comunicativas que esses marcadores podem desempenhar e só depois defini-los metalinguisticamente. De facto, esta abordagem enquadra a introdução de uma classificação taxonómica mais rigorosa e precisa na segunda proposta de abordagem, que vamos apresentar.

Nesta fase de sistematização, fornece-se também um texto [ANEXO XII] que consiste numa crítica parodiante ao uso excessivo de expressões conversacionais que são tomados como vícios linguísticos. A partir deste texto, os alunos, em trabalho de pares,

selecionam as expressões adequadamente, completando a tabela anteriormente fornecida. Além disso, dada a natureza cômica do texto fornecido, pode servir como pretexto para uma discussão em torno do uso das expressões coloquiais nas conversas, desmistificando algumas ideias preconcebidas em torno da sua utilização. Isto significa que a utilização deste tipo de documento oral é produtiva, porque permite evidenciar de forma quase hiperbólicas algumas características do objeto de estudo em questão, o que é relevante numa fase inicial de consciencialização por parte dos estudantes.

Como atividade final, os aprendentes produzem um pequeno trabalho de pesquisa individual [ANEXO XIII], que consiste essencialmente na audição de um programa radiofónico à escolha do aprendente e preenchimento de uma ficha com expressões coloquiais típicas da conversação recolhidas nessa audição. Posteriormente, os aprendentes trocam entre si as fichas e verificam quais foram as expressões recolhidas. Esta atividade destina-se a promover a autonomia e capacidade de pesquisa por parte do aprendente e a verificar, pelo professor, em que medida o item linguístico trabalhado em aula foi adquirido. No anexo [XIV] dá-se conta de um dos resultados do trabalho proposto.

3.2. Proposta de abordagem didática II

Na sequência da primeira abordagem didática, cuja meta global consistia no reconhecimento e apropriação adequada de expressões coloquiais na conversação, a segunda proposta didática centra-se no reconhecimento do valor polifuncional e na utilização adequada dos marcadores conversacionais em interações orais várias.

Esta abordagem faseada nas duas etapas referidas prende-se sobretudo com a noção de que, no registo coloquial, utilizam-se marcadores conversacionais, mas que esta utilização não legitima de forma nenhuma a fusão entre registo coloquial e marcadores conversacionais, porque o seu uso não se circunscreve a este tipo de discurso oral. Salvaguardado esse princípio básico, houve preocupação em estabelecer um fio condutor entre as duas propostas, pelo que os valores pragmático-discursivos das expressões coloquiais são retomados nesta segunda abordagem, que se centra, no entanto, essencialmente na operacionalização de um conjunto de atividades destinadas ao

reconhecimento, focalização e apropriação dos marcadores conversacionais pelos aprendentes. Esta segunda proposta é composta pelas atividades D, E, F e G.

3.2.1. Atividade D

Atividade D: “A Rota das Tabernas”		
Objetivos	comunicativos	Compreender discursos orais Rever os significados semântico-pragmáticos de expressões coloquiais em discursos orais Delimitar alguns marcadores conversacionais Reconhecer as funções comunicativas dos marcadores conversacionais Reconhecer a polifuncionalidade dos marcadores conversacionais
	socioculturais	Aprofundar conhecimentos socioculturais sobre as tabernas portuguesas e gastronomia típica
Pressupostos/pré-requisitos		Reconhecimento e identificação de características da conversação e de expressões coloquiais
Organização do trabalho		Trabalho individual e de pares/grupo
Recursos pedagógicos		Quadro e canetas, projetor, colunas e fichas de trabalho
Tempo previsto		65 min
Avaliação		Observação direta e formativa do desempenho dos alunos

Sequencialização da atividade D	
1. Pré-atividade(s)	Motivação: exploração de imagens alusivas a tabernas portuguesas - revisão de léxico relacionado com o tema
2. Atividade	Visionamento da reportagem “A Rota das Tabernas” (00:04:30’): - exercício de compreensão :V/F (primeiro visionamento) - ordenação de excertos da reportagem(segundo visionamento) - exercício de escolha múltipla (léxico coloquial)
3. Pós-atividade(s)	Introdução ao estudo sistematizado dos marcadores conversacionais – análise dos exemplos presentes na reportagem visionada: - levantamento de marcadores conversacionais - correspondência entre marcadores conversacionais e respetivas funções comunicativas - realização de exercícios para reconhecimento do valor polifuncional dos marcadores conversacionais

Descrição da operacionalização da atividade D

1. **Pré-atividade(s):** A motivação consiste na exibição de imagens relativas a tabernas ou tascas portuguesas, em formato *ppt*. Como tarefa, os alunos descrevem as imagens, explorando livremente os diferentes elementos visuais apresentados: pipos, ramo de loureiro, petiscos. Utilizam-se imagens, porque se considera que facilitam a introdução contextualizada de léxico relativo ao conteúdo sociocultural da atividade. A exploração semântica, a partir dessas imagens, é registada no quadro.

2. **Atividade:** Consiste no visionamento de uma reportagem gravada numa tasca coimbreense. A seleção deste material decorre, acima de tudo, do facto de se tratar de uma entrevista em que surgem evidências de um registo informal e coloquial, podendo servir como base para o tratamento de elementos linguísticos ocorrentes na conversação. No que se refere à visualização do vídeo, os alunos realizam algumas tarefas de complexidade crescente [ANEXO XV]. As duas tarefas iniciais consistem num exercício de compreensão de V/F e na reordenação de excertos da reportagem, incindindo, por isso, na compreensão global do conteúdo do vídeo.

3. **Pós-atividade(s):** A análise do vídeo é direccionada para a presença de alguns marcadores na reportagem visionada. Nesse sentido, são colocadas questões oralmente aos estudantes para que tomem consciência das funções comunicativas assumidas por alguns dos marcadores presentes, partindo de uma situação comunicativa concreta e devidamente contextualizada. Por exemplo: “ *Que expressão linguística assinala o início da reportagem?* “*Qual é a função dessa expressão?*” ” *De que forma o entrevistador consegue interromper a D. Isabel?* “*Qual é a expressão utilizada pelo entrevistador para encerrar a reportagem?*” “ *Que outras expressões conhecem para iniciar ou manter uma conversação? ...*”

Após um breve levantamento oral dessas expressões, com registo no quadro, fornece-se aos aprendentes uma tabela que deve ser preenchida com os marcadores conversacionais, atendendo às suas funções comunicativas, como abaixo se encontra exemplificado [ANEXO XVI]:

- 1) Marcam o início de uma conversa ou introduzem uma temática nova
- 2) Usam-se para reivindicar a vez de falar, por parte do interlocutor
- 3) Utilizam-se para verificar se o interlocutor está a prestar atenção ao que dizemos

- 4) *Servem para o locutor ceder a vez de falar numa conversa*
- 5) *Dão continuidade ao que o locutor está a dizer permitindo ainda reformular um enunciado*
- 6) *Expressam concordância total*
- 7) *Indicam concordância parcial*
- 8) *Marcam o cessar de uma conversa ou a conclusão de um assunto*

De forma a facilitar o preenchimento dessa tabela, esta contém um exemplo, retirado da reportagem visionada, para cada uma das funções comunicativas consideradas. Em alternativa, de forma a aumentar o grau de complexidade da tarefa, poder-se-ia retirar os exemplos fornecidos.

Como último passo desta atividade, propõe-se a realização de exercícios estruturais (designação de Porroche, 2008) [ANEXO XVI]. Estes exercícios, embora apresentem um maior grau de dificuldade, permitem uma consciencialização e sensibilização para as múltiplas funcionalidades ou valores pragmático-discursivos que um único marcador pode desempenhar, de acordo com a situação comunicativa concreta. De forma a desbloquear possíveis dúvidas e dificuldades na realização deste exercício, fornece-se um exemplo devidamente resolvido, tal como se ilustra abaixo:

Ex. “**pois, claro**” como indicador de contestação , acordo total ou parcial :

“ A Dona Ermelinda é muito honesta...

- **Pois, claro**... A Dona Ermelinda dá sempre mal os trocos!”

(__contestação__)

Consideramos a aposta neste tipo de exercícios como fundamental para uma focalização contextualizada e precisa da polifuncionalidade intrínseca aos marcadores conversacionais. Para além disso, esses exercícios fornecem diversos exemplos em que o mesmo marcador pode operar diferentes valores pragmático-discursivos. Tal variação em valores pode também ser determinada com os traços prosódicos que envolvem a produção desses enunciados. Embora nesta proposta não contemplemos um estudo sistematizado da prosódia, consideramos relevante alertar os alunos para esse aspeto, por exemplo, no momento de correção destes exercícios. Embora a designação destes exercícios seja a de exercícios estruturais, isso não significa que subscrevamos teórica e metodologicamente o

recurso a um conjunto de propostas de manipulação linguística estrita. Na verdade, trata-se de uma estratégia que permite aos estudantes sistematizar alguns dos dados reconhecidos e analisados em contexto, que parte de exercícios articulados com os documentos em que ocorrem esses dados, tendo essencialmente como objetivo auxiliar os estudantes numa maior consciencialização e organização dos dados reconhecidos e explicitados no contexto em que se situa o documento oral apresentado.

3.2.2. Atividade E

Atividade E: “Deixe-me só”		
Objetivos	comunicativos	Compreender discursos orais Reconhecer as diferentes fases de uma interação verbal Identificar funções comunicativas dos marcadores conversacionais. Descrever a polifuncionalidade dos marcadores conversacionais Utilizar marcadores conversacionais em produções orais
	socioculturais	Normas e condutas sociais na organização da interação verbal entre os falantes
Pressupostos/pré-requisitos		Reconhecimento dos valores associados aos marcadores conversacionais
Organização do trabalho		Trabalho individual e de pares
Recursos pedagógicos		Quadro e canetas, projetor, colunas, retroprojetor, folhas de acetato, canetas de acetato e fichas de trabalho
Tempo previsto		40 min
Avaliação		Observação direta e formativa do desempenho dos alunos

Sequencialização da atividade E	
1. Pré-atividade(s)	Motivação: exploração linguística do título do vídeo “Deixe-me só” do programa humorístico de “Gato Fedorento”
2. Atividade	Visionamento do vídeo (00:01:37’): - escuta orientada global (primeiro visionamento) - exercício de deteção do excerto falso (segundo visionamento) - classificação taxonómica dos marcadores conversacionais
3. Pós-atividade(s)	Escrita de enunciados - reclamação de vez, tomada de vez e concordância: - produção de enunciados - trabalho de pares - distribuição de balões de conversação em folha de acetato para cada par

Descrição da operacionalização da atividade E

1. Pré-atividade(s): A motivação consiste na exploração do título do vídeo a ser visionado “Deixe-me só”. Para isso, os alunos são convidados a imaginar algumas situações comunicativas em que essa expressão possa ser proferida e os diferentes valores que pode adquirir em função da situação considerada. Desta forma, procura-se demonstrar a versatilidade dessa expressão e estimular a curiosidade dos alunos para o visionamento do vídeo, no passo seguinte.

2. Atividade: Consiste no visionamento de um trecho humorístico em que é feito um retrato paródico do uso excessivo dos marcadores de reclamação de vez. O primeiro visionamento do vídeo tem como objetivo uma compreensão global do seu conteúdo. Após esse visionamento, os alunos devem ser capazes de detetar os aspetos situacionais do trecho humorístico (situação comunicativa e intervenientes): um debate televisivo em que um grupo de políticos se interrompe constantemente inviabilizando qualquer troca de informação válida ou debate de ideias. No segundo visionamento, os aprendentes têm como tarefa detetar “o intruso” num guião fornecido, ou seja, têm que eliminar algumas expressões que não são proferidas no vídeo visionado [ANEXO XVII]. Antecipando como dificuldade a compreensão deste vídeo, pode-se repetir a sua exibição, garantindo maior sucesso na realização desta tarefa. A resposta, oral ou até escrita, a algumas questões de compreensão sobre o conteúdo do conteúdo do considerou-se igualmente como uma estratégia facilitadora, que promove maior capacidade de compreensão do tópico central da atividade [ANEXO XVII]. Por exemplo, o professor pode inquirir: “O debate foi produtivo? Por que motivo?”, “Quais são as expressões mais utilizadas pelas personagens?”; “Numa conversa, para que servem essas expressões? Qual é a sua função?”; “No final do debate, como se sentiam os políticos, quanto ao seu desempenho?”; “Qual foi a expressão/marcador conversacional que marcou o fim do debate?”; “Que elementos do vídeo provocaram riso?”

Após essa fase de compreensão, realiza-se um exercício de classificação das expressões mais recorrentes no vídeo, fornecendo como opções múltiplas os termos - cedência, reclamação, tomada e cessação de vez, discordância e concordância - de acordo com o quadro taxonómico proposto na parte teórica deste trabalho. Este exercício visa o reconhecimento e sistematização focalizada dos marcadores conversacionais mais

frequentes no trecho. Para além disso, o uso de algumas expressões para a reclamação de vez, em detrimento de outras, indica um maior ou menor grau de adequação sociolinguística e de cortesia verbal, que deve ser percebido e apropriado adequadamente pelo aprendente de língua estrangeira.

3. Pós-atividade(s): Consiste na elaboração de enunciados conversacionais. Concretamente, os alunos, em trabalhos de pares, simulam, por escrito, possíveis réplicas para determinadas situações conversacionais fornecidas [ANEXO XVII]. Esta atividade tem como propósito que os alunos relembrem e usem adequadamente os marcadores conversacionais nas suas produções. Para o registo dessas produções, fornece-se um balão em acetato a cada par. Assim, no momento de correção da atividade, será mais fácil para todo o grupo visualizar os enunciados. Pode-se solicitar oralmente também que os alunos forneçam marcadores conversacionais que possam desempenhar a mesma função na situação, sem mudar a sua intencionalidade pragmático-discursiva. Através deste exercício de substituição, pretende-se suscitar uma sensibilização para a notória versatilidade dos marcadores conversacionais no discurso oral.

3.2.3. Atividade F

Atividade F: “Introdução ao estudo do <i>snack-bar</i> ”		
Objetivos	comunicativos	Aprofundar conhecimento da polifuncionalidade dos marcadores conversacionais Substituir marcadores conversacionais por outros com a mesma funcionalidade Interagir oralmente de forma adequada à situação comunicativa Utilizar adequadamente marcadores conversacionais em atividades de produção oral
	socioculturais	Aprofundar conhecimentos socioculturais acerca dos hábitos alimentares portugueses em <i>snack-bars</i>
Pressupostos/pré-requisitos		Identificação taxonómica dos marcadores conversacionais
Organização do trabalho		Trabalho individual e de pares
Recursos pedagógicos		Quadro e canetas, projetor, colunas, gravador e fichas de trabalho
Tempo previsto		60 min
Avaliação		Observação direta e formativa do desempenho dos alunos Auto e heteroavaliação

Sequencialização da atividade F	
1. Pré-atividades	Motivação: ativação dos pré-conhecimentos dos aprendentes em torno dos locais de petisco nacionais - levantamento lexical de petiscos e bebidas servidas nos snack-bars portugueses
2. Atividade	Audição de um trecho de um programa radiofónico: “Introdução ao estudo do Snack-bar I” (00:01:50’ – 00:02:50’) - exercício de escolha múltipla para compreensão global (primeira audição) - exercício de preenchimento de um guião lacunar com marcadores conversacionais (segunda audição) - exercícios de manipulação dos valores polifuncionais dos marcadores conversacionais
3. Pós-atividade	Jogo de papéis : ida a uma taberna ou snack bar: - fornecimento de papéis - treino oral dos papéis em trabalho de pares -dramatização dos papéis por cada par, com o recurso a gravação - preenchimento de grelhas de auto e heteroavaliação

Descrição da operacionalização da atividade F

1. Pré-atividade(s): Consiste na ativação dos pré-conhecimentos dos aprendentes em relação ao tópico nuclear da atividade, ou seja, os locais de petiscos portugueses. Através de um questionário oral sobre esses locais, procura-se realizar um levantamento ou introdução de algumas expressões que possam ser desconhecidas pelos aprendentes, como “comes e bebes”, “snack-bar”, “pipis” ou “minis”, ou ainda o nome de alguns petiscos típicos.

2. Atividade: Consiste na exibição de um trecho do programa radiofónico, “Mixórdia de Temáticas” acerca do tema “ Introdução ao Estudo do Snack-Bar I”. A atividade de visionamento é igualmente desdobrada em duas etapas. A primeira fase incide na compreensão global do conteúdo do áudio, através do preenchimento de um exercício de escolha múltipla [ANEXO XVIII]; a segunda fase implica o preenchimento do guião desse material áudio com expressões ou marcadores conversacionais. Após esse preenchimento, fornece-se um exercício para a análise das funções comunicativas desses marcadores [ANEXO XIX], solicitando-se, seguidamente, a sua substituição por outro com valor e funcionalidade equivalentes. Na última etapa da última atividade mencionada, fornece-se um conjunto de exercícios, orientados para a revisão e sistematização dos valores polifuncionais dos marcadores conversacionais, que consistem

na criação de enunciados seguindo instruções específicas, isto é, utilizando um mesmo marcador fornecido com duas funcionalidades comunicativas distintas [ANEXO XX].

3. Pós-atividade(s): Consiste numa atividade de simulação de conversações – ida a uma taberna ou snack-bar, com o fornecimento de indicações escritas orientadoras [ANEXO XXI], com o objetivo de promover a prática da interação oral, de tipo conversacional, e verificar a interiorização, por parte dos aprendentes, dos parâmetros discursivos de uma conversa, bem como o uso adequado e pertinente dos marcadores conversacionais. O anexo [XXII] dá conta da transcrição de uma das conversas.

Contempla-se ainda a realização da autoavaliação e heteroavaliação da atividade por parte dos aprendentes. Para isso, além da gravação da atividade, facultar-se a cada aluno duas tabelas com os parâmetros a ter em conta para esse processo de avaliação [ANEXO XXIII]. Assim, ao escutar as gravações em casa ou na aula, o aprendente deve analisar as suas capacidades e detetar possíveis fragilidades no seu próprio discurso e no dos colegas. Este exercício de auto e heteroavaliação destina-se a promover uma reflexão cuidada e sobre o desempenho de cada um na atividade desenvolvida constituindo um instrumento útil de promoção da aprendizagem.

Como atividade complementar, é proposta aos estudantes a visita a um snack-bar e a sua interação comunicativa com uma ou mais pessoas aí presentes, incluindo o proprietário e empregados, se possível com gravação áudio. O facto de se tratar de uma tarefa complementar e não obrigatória decorre de duas ordens de razões: perfil dos estudantes e dificuldade no cumprimento da tarefa por razões pessoais e de facilidade de registo de uma conversa espontânea em situação comunicativa real e não simulada.

3.2.4. Atividade G

Atividade G: “ Cascata de São João ”		
Objetivos	comunicativos	Consolidar o domínio dos marcadores conversacionais Substituir marcadores conversacionais com a mesma funcionalidade por outros equivalentes Interagir espontaneamente de forma adequada à situação comunicativa Utilizar adequadamente marcadores conversacionais em atividades orais

	socioculturais	Aprofundar conhecimentos socioculturais acerca da celebração dos santos populares portugueses
Pressupostos/pré-requisitos		Identificação taxonómica dos marcadores conversacionais
Organização do trabalho		Trabalho individual e de pares e em grupo
Recursos pedagógicos		Quadro e canetas, projetor, colunas, gravador e fichas de trabalho
Tempo previsto		60 min
Avaliação		Observação direta e formativa do desempenho dos alunos Auto e heteroavaliação oral

Sequencialização da atividade G	
1. Pré-atividade(s)	Motivação: Audição de uma canção popular “São João Bonito”: - exercício de levantamento do vocabulário conhecido pelos aprendentes - distribuição da letra da canção - exibição de imagens (em formato <i>ppt</i>) relativas ao tema
2. Atividade	Visionamento da reportagem: “ Cascata de São João do Clube dos Fenianos” (00:06:00’): - preenchimento de um exercício de compreensão: escolha múltipla (primeiro visionamento) - deteção de marcadores conversacionais – trabalho de pares (segundo visionamento) - substituição dos marcadores detetados por outros com sentido equivalente -preenchimento de uma tabela de sistematização taxonómica dos marcadores conversacionais
3. Pós-atividade (s)	Conversa em grupo: “As festas populares do meu país”: - realização da tarefa e gravação - auto e heteroavaliação oral da atividade

Descrição da operacionalização da atividade G

Pré-atividade(s): A motivação consiste na audição de uma canção - “São João Bonito” - com o intuito dos alunos anotarem numa grelha todo o vocabulário reconhecido [ANEXO XXIV]. O facto de se tratar de uma canção popular, marcada por estruturas repetitivas, favorece uma tomada de notas acessível do léxico. Num segundo momento, os alunos comparam os seus registos com os de um colega. No final da atividade, distribui-se a letra da canção para os alunos aferirem da sua capacidade de compreensão oral [ANEXO XXV]. A partir do conteúdo semântico da canção em causa, testam-se os conhecimentos dos alunos relativamente aos Santos Populares, exibindo-se ainda imagens alusivas a essas celebrações, em apresentação *ppt*, no sentido de

funcionarem como suporte visual do tema da atividade. A exploração minuciosa da imagem de uma cascata e respetivo levantamento lexical serve de ponto de partida para a etapa seguinte da aula.

2. Atividade: Durante o visionamento da reportagem, os alunos têm como tarefa um exercício de escolha múltipla de compreensão [ANEXO XXVI]. Posteriormente, o vídeo é analisado do ponto de vista situacional e linguístico, através da realização de três exercícios. Nesse contexto, fornece-se um guião com os excertos relevantes da reportagem em que os alunos realizam como primeiro exercício sublinhar os marcadores conversacionais e identificar os seus valores discursivo-pragmáticos [ANEXO XXVII]; como segundo exercício, propõe-se a substituição desses marcadores sublinhados por outros com a mesma função comunicativa. Para a sistematização e consolidação do estudo dos marcadores conversacionais, fornece-se como exercício final uma tabela parcialmente preenchida em que os alunos terão que identificar os valores dos marcadores e completar os espaços em branco dessa tabela com outros marcadores conversacionais [ANEXO XXVIII].

3. Pós-atividade(s): Consiste numa conversa em grupo, com o objetivo principal de partilhar tradições festivas populares nos países de cada um dos aprendentes e dos docentes presentes na aula.⁵⁰ Esta atividade, além de permitir a partilha intercultural de conhecimentos e experiências constitui uma situação comunicativa muito próxima das interações reais, promovendo a interação da forma mais natural e espontânea possível dentro da sala de aula (*vide* Ambjoern, 2008). Criam-se, assim, as condições necessárias para os aprendentes experimentarem cooperarem e recorrerem a estratégias interativas típicas de uma interação oral, nomeadamente em termos de estratégias discursivas - tomar a vez de falar, ceder, reclamar ou cessar um turno - utilizando os mecanismos linguísticos adequados a essa interação, como é o caso específico dos marcadores conversacionais. Na execução da atividade, os professores intervêm de forma a estimular a conversação e participação dos alunos, lançando pontualmente questões, mas participam de forma ativa na partilha das suas experiências relativamente ao tópico em discussão, o que contribui para criar uma situação comunicativa muito natural. Após a realização da atividade, que é gravada, e como tarefa a realizar fora da sala de aula, procede-se à sua avaliação global por

⁵⁰ A transcrição de parte dessa conversa pode ser seguida no Anexo [XXIX].

parte dos estudantes e do docente, procurando-se refletir sobre as aprendizagens feitas e as dificuldades encontradas após a intervenção pedagógico-didática efetuada ao longo das duas propostas de abordagem descritas.

4. Análise e discussão global das propostas, dos dados e dos resultados da implementação efetuada

Depois da análise dos princípios metodológicos adotados e da descrição do plano de intervenção pedagógico-didático apresentada, é fundamental fazer uma análise global desse processo, assim como discutir os resultados obtidos, tanto de um ponto de vista teórico, como metodológico e pedagógico, na medida em que se impõe uma avaliação rigorosa e fundamentada das escolhas realizadas e do percurso seguido.

4.1. Uma síntese crítica do percurso realizado

A partir de uma fase de diagnose das capacidades e possíveis lacunas na competência oral dos aprendentes, em que se concluiu que os seus usos linguísticos, mesmo em contexto de imersão eram pouco flexíveis ou mesmo desajustados às interações mais informais e espontâneas, sendo notório ainda o escasso uso de marcadores conversacionais, traçou-se um plano de intervenção pedagógico-didática, assente numa metodologia indutivo-dedutiva da conversação e dos marcadores conversacionais, que apostou no fornecimento de material audiovisual autêntico, tratado através de atividades de compreensão e reconhecimento contextualizado dos marcadores conversacionais. A partir de um *input* que expõe os aprendentes aos usos linguísticos em situações autênticas e contextualizadas, procurou-se que eles inferissem os diversos mecanismos linguísticos, as suas regras e regularidades, que operam na conversação. Essa etapa foi seguidamente acompanhada por um enfoque direto ou dedutivo nos marcadores conversacionais, assente na explicitação e respetiva manipulação dos diversos matizes polifuncionais intrínsecos. Após essa primeira fase de receção, os aprendentes foram direcionados para a ativação desse *input*, através de atividades de produção oral,

que lhes permitiram testar a sua capacidade de reconhecer e apropriarem-se adequadamente dos marcadores conversacionais. Numa etapa final de reflexão/avaliação, forneceu-se aos alunos instrumentos de avaliação - gravações das atividades e fichas para auto e heteroavaliação - das suas participações nas atividades orais propostas. Através desses instrumentos, os aprendentes foram capazes de avaliar a sua competência em interações orais, recorrendo aos marcadores conversacionais como parte integrante de uma maior adequação e eficácia sociocomunicativa. Este percurso encontra-se sintetizado no esquema da figura 5.

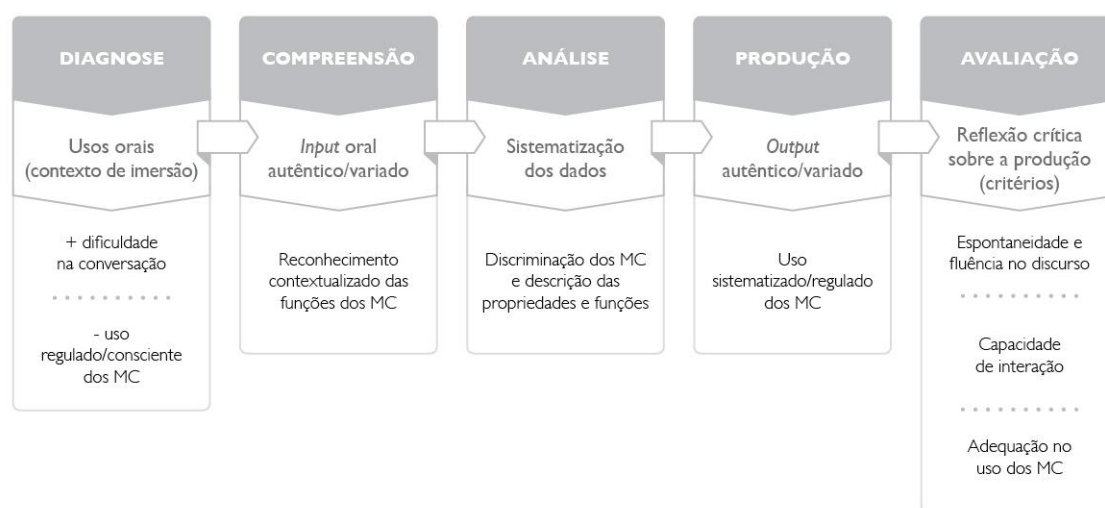


Figura 5: Esquema de metodologia de ensino-aprendizagem dos marcadores conversacionais

Este percurso foi sempre acompanhado de algumas questões consideradas centrais, igualmente presentes na discussão dos resultados obtidos.

- i) Como avaliar rigorosamente o incremento ou possíveis progressos na prossecução de uma competência que apresenta, *a priori* como desafio, não se manifestar em algo claramente palpável e material como a oralidade?
- ii) Como aferir se os aprendentes submetidos ao plano pedagógico-didático exposto adquiriram ferramentas para se tornarem conversadores mais proficientes, em termos de eficácia sociocomunicativa, através do reconhecimento e recurso adequado aos marcadores conversacionais?

- iii) Em que medida as opções por estratégias, atividades e materiais distintos, dos que foram considerados, contribuiriam para o desenvolvimento mais eficaz, ou não, das competências de compreensão e produção orais?

4.2. Discussão dos dados e resultados obtidos

Em primeiro lugar, a apreciação dos resultados advenientes da realização das propostas de atividades anteriormente descritas assenta na recolha de um *corpus* constituído pelas gravações, em suporte áudio, de todas as atividades de produção oral executadas pelos aprendentes. Embora o *corpus* constitua uma amostra reduzida, devido em grande medida ao número reduzido de estudantes que compunham o grupo-alvo e ao número reduzido de horas para implementação do plano de intervenção, consideramos que é significativo e relevante, pois possibilita uma avaliação do processo evolutivo dos aprendentes.

Desse *corpus*, selecionamos, no âmbito desta discussão, e para uma análise mais detalhada do processo metodológico seguido, as gravações da dramatização de jogo de papéis, descritos na atividade F, e a gravação da conversa em grupo descrita na atividade G, por serem as atividades finalizadoras do trabalho pedagógico-didático ministrado ao longo do processo de ensino-aprendizagem.

Assim, a análise das transcrições orais realizadas [ANEXO XXII e XXIX] permitiu determinar, em grande medida, o desenvolvimento da competência dos aprendentes neste domínio dando-se conta desses resultados no quadro da figura 5, que o uso dos MC pelos aprendentes nas atividades mencionadas, considerando-se três parâmetros⁵¹ para a sua discriminação:

- i) Contextos em que surgem os marcadores discursivos;
- ii) Valores pragmáticos e funcionalidades comunicativas;
- iii) Classificação taxinómica em função do ponto da troca verbal em que são realizados.

⁵¹ Tendo em consideração os princípios operatórios e definitórios estabelecidos na primeira parte deste estudo, não nos detemos na sua definição nesta fase do trabalho, assumindo o quadro teórico que delimitamos nesse contexto.

Transcrições orais das atividades (excertos)	Marcadores conversacionais	
	Valores pragmático-discursivos /funções comunicativas	Classificação taxonómica
“L2:olha, eu sei, tens que estudar!”	L2 pretende captar a atenção do L1 e convencê-lo a realizar uma determinada ação	Tomada de vez olha ó ,pá olha, olha pois pronto
“L2: mas não (...) é só um pouquinho de bagaço L1: ó, pá!	L1 toma a vez de falar, expressando alguma indignação e desacordo face a L2	
L1:espera aí, então vamos, vamos tentar aquela ...recordar a nossa, a nossa, bons dias da (...) L2: <u>pois</u> e temos que recordar com uma bebida(...)”	L2 toma a vez discursiva e introduz um novo tópico na conversação	
“L4: e o que fazem lá no São João? L3:eh, pronto , depende da ...eh, do lugar em Espanha ... nas vilas, nas cidades com praia [...]”	O marcador confere ao L3 algum tempo de raciocínio para que possa estruturar ou organizar o que vai dizer seguidamente	
“L1: exatamente, um copinho, né? um copinho, mas espera aí! este é um copinho, tem bagaço. L2:não!”	L1 não pretende ceder a vez de falar ao utilizar a “tag question” mas sim garantir a atenção do L2 para prosseguir o seu discurso, procurando a cumplicidade por parte do seu interlocutor	Manutenção de vez né? e...e... pronto
“ L4: <u>costuma participar?</u> L2: eu gosto de ir a Amesterdão, Amesterdão eh, está mesmo cheio, né , num dia assim eh [...]”	L2 procura prosseguir o seu discurso e demonstra alguma indeterminação ou hesitação em relação ao que tenta expressar	
“L5: ah, sim, para ver as flores com cerejeira, <u>eh</u> L3: <u>sim, sim ...</u> L5: quando há flores de cerejeira (...) eh, nós vamos àquele parque muito grande da cidade, para ver a noite e pomos tapetes debaixo de árvores, eh... nós dançámos, cantámos, bebemos e comemos e até noite dentro...”	A reiteração de “e” manifesta a vontade de L5 manter vez de falar na conversação e partilhar mais informação com os interlocutores	
“ L1: e a Reiko, gosta de confusão, gosta de festas eh populares? L5: gostava, gostava (...) no Japão, nós temos aquela festa regional, dentro da cidade... eh temos aquela , eh, um templo shintoísta, templo shintoísta...não é budista!...]. tem, tem, pronto eh muitas tendas, de ,de ,eh, pronto, apanhar peixinhos dourados ou comer aquele doce de algodão...”	L5 demonstra alguma hesitação ou a necessidade de algum tempo para reformular, de forma a prosseguir na sua intervenção	

<p>L1: <u>mas, espera aí</u> eh tu, tu estás a trabalhar agora, né? L2: <u>estou, estou</u> a trabalhar em Lisboa L1: então ? L2:eh, mas agora não quero falar sobre o trabalho agora, <u>hoje é o meu aniversário</u>”</p>	<p>L1 utiliza a “tag question” e o advérbio “então” de forma a solicitar que o L2 forneça informação, cedendo-lhe a vez discursiva</p>	<p>Cedência de vez né? então? tás a perceber? tá bem? não é?</p>
<p>“ L1: espera aí. amanhã aquela apresentação minha é muito importante. é crucial na minha vida académica, tás a perceber? L2: pois e bebemos para(...)”</p>	<p>L1 cede a vez na conversação e também tenta apelar que L2 compreenda a sua posição</p>	
<p>“ L1: tá bem, pois, estou a compreender, mas não é, não é do bagaço, tá bem. agora vamos substituir por, por cerveja, tá bem? L2: tá bem, tá bem, podemos substituir por cerveja, mas bebes mesmo”</p>	<p>L1 procura que o L2 aceda ao seu pedido, buscando cumplicidade e assentimento</p>	
<p>L2: e eles dizem quantos foram, não é? L4: diga...</p>	<p>O marcador marca a tentativa do L2 obter um esclarecimento</p>	
<p>“L2: tá, tá, tudo bem. estou cá no Porto para passar alguns dias, porque trabalho(...) Lisboa e é uma boa possibilidade para nós falar, festejar... L1: pois é. e além ... acima de tudo hoje é o teu dia de aniversário...” L2: pois é, pois é, que beber um copinho para minha saúde.”</p>	<p>L1 expressa concordância face ao que é dito por L2 A reiteração de “pois é” traduz acordo total do L2 relativamente a L1</p>	<p>Concordância total pois é pois é, pois é pois, pois sim, sim tá bem, tá bem</p>
<p>“ L1: tá bem,pois, estou a compreender, mas não é , não é do bagaço, tá bem. agora vamos substituir por ,por cerveja ,tá bem? L2: tá bem, tá bem, podemos substituir por cerveja, mas bebes mesmo”</p>	<p>L2 demonstra claramente aceder ao pedido proferido pelo seu interlocutor de forma fática (reiteração do marcador utilizado)</p>	
<p>L1: ah, eu tinha a ideia eh posso estar enganada , mas as pessoas vestem-se todas de laranja <u>nesse dia , não é?</u> L2: <u>ah, sim,sim,</u> sobretudo nas ,nas grandes cidades, sim... Amesterdão e (...) eles fazem e também uma eh eles podem fazer vendas sobretudo as crianças, vendas na rua, é tipo segunda mão...</p>	<p>L2 concorda com L1, esclarecendo que o que foi dito está inteiramente correto</p>	
<p>“L1: exatamente, mas eu, eu bebo, mas é <u>meio copinho</u>, tá bem?<u>meio copinho,eh</u> L2:<u>pois, pois (...)</u></p>	<p>L1 expressa apoio parcial, introduzindo no enunciado um argumento contrário</p>	<p>Concordância parcial exatamente, mas sim,mas</p>
<p>“ L1: já não se fazem os jogos? L2: sim, mas neste dia ainda se fa, fazem.”</p>	<p>L2 concorda parcialmente com L1</p>	

“L1: <u>pois,é, mas</u> ,espera aí! um copinho, mas eh , sabes, <u>amanhã eu tenho uma apresentação</u> muito importante. L2: <u>sim, sim...</u> ”	L1 expressa parcialmente acordo face ao que é dito por L2, que por sua vez, ironicamente manifesta uma concordância aparente	pois é, mas sim. sim pois, pois
“L1: exatamente, mas eu, eu bebo, mas é <u>meio copinho</u> , tá bem? <u>meio copinho,eh</u> L2: <u>pois, pois(...)</u> ”	Demonstra concordância, embora insinue a atitude do locutor face ao que é dito, isto é, L2 expressa alguma ironia ou sarcasmo já que apesar de concordar com o que é dito pretende persuadir L1 a aceder ao seu pedido	
L1: exatamente, um copinho, né? um copinho, mas espera aí! este é um copinho, tem bagaço. L2: <u>não!</u> ”	L2 expressa declaradamente a sua oposição face ao que é dito por L1	Discordância não aí,não mas não, não
“L2: <u>aí, não</u> falamos sobre as meninas! só falamos sobre isto...estamos no meu aniversário L1: <u>mas</u> eu quero a menina , loira muito bonita .eu também gostava , mas tu roubaste!”	L2 manifesta oposição face à tentativa de L1 introduzir um tópico na conversação; L1 opõe-se e manifesta oposição a esse fim e tenta retomar o tópico conversacional	
“L4: e então levou o martelo? L2: <u>não, não...</u> ”	L2 repete o seu desacordo total face à questão colocada por L4	
“L1: <u>mas, espera aí</u> eh tu, tu estás a trabalhar agora, né? L2: <u>estou, estou a trabalhar em Lisboa</u> ” “L1: <u>espera aí</u> , então vamos, vamos tentar aquela ...recordar a nossa, a nossa, bons dias da (...) L2: <u>pois e temos que recordar com uma bebida(...)</u> ”	L1 tenta recuperar a vez de falar e controlar o rumo da conversação, introduzindo novos tópicos na conversação	Reclamação de vez mas, espera aí espera aí mas , olha, olha
“L1:um pouquinho de bagaço?oh, eh valha-me deus...eu vou cair no chão. L2: <u>mas, olha,olha</u> tás mesmo chato...”	L2 tenta captar a atenção do ouvinte para retomar a vez discursiva	
L5: gostava, gostava(...) no Japão, nós temos aquela festa regional, dentro da cidade... eh temos aquela , eh, um templo shintoísta, templo shintoísta...não é budista[...]. tem, tem, pronto eh muitas tendas, de ,de ,eh, <u>pronto</u> , apanhar peixinhos dourados ou comer aquele doce de algodão...”	L5 pretende realizar uma conclusão ou fechamento discursivo do seu turno de vez	Cessação de vez pronto

Quadro 11: Quadro-síntese de empregabilidade dos MC nas atividades de produção oral

O quadro-síntese apresentado possibilita como já referimos, uma análise quantitativa dos marcadores conversacionais mais recorrentes, assim como, de um ponto de vista qualitativo, identificação da tipologia desses elementos ocorrentes nas produções orais dos aprendentes em situações de interação, no âmbito da qual se tiveram em consideração a alternância de turnos dos participantes, bem como a gestão desses turnos, em termos de tomada de vez, cedência de vez e cessação de vez.

Como se pode observar, os marcadores mais recorrentes, em termos quantitativos, são de concordância total, concordância parcial e de cedência de vez. Sob o ponto de vista qualitativo, esse grupo classificativo de marcadores permite que os diferentes interlocutores façam a gestão conjunta da interação, em termos de cortesia verbal e de cumprimento implícito de normas de conduta sociolinguística, desenvolvendo uma interação harmoniosa e colaborativa.

Levantamos, assim, como hipótese para estes resultados, por um lado, a natureza das atividades propostas aos aprendentes e, por outro, as funcionalidades associadas a estes marcadores. Assim, no que se refere ao primeiro fator, consideramos que as simulações, jogos de papéis e tarefas reais propostas, não suscitavam, na sua globalidade, intervenções necessariamente polémicas, mas sobretudo colaborativas e total ou parcialmente consensuais. Isso explica, por exemplo, a opção pelo recurso a marcadores de concordância parcial em detrimento dos de discordância total.

No que se refere ao segundo aspeto apontado, entendemos que as funcionalidades associadas a estes marcadores embasam a construção interativa da conversação, ou seja, que os falantes os utilizam para, entre várias possibilidades, gerir os tópicos conversacionais, ceder o tempo discursivo a outrem e manifestar o seu apoio ou reprovação parcial face ao que é dito. Nesse sentido, funcionam como sinais relevantes na gestão da dinâmica conversacional e da relação interpessoal, sendo os mais frequentemente usados. Por conseguinte, estes marcadores encontram-se assim não só ao serviço da cortesia verbal, mas operam sobretudo como um mecanismo condutor de uma maior eficácia e adequação sociocomunicativa.

Considerando estes resultados, seria pertinente inserir, no desenvolvimento de um plano de intervenção desta natureza, atividades que desenvolvam o reconhecimento, sistematização e uso de marcadores conversacionais que se adequem a uma situação

comunicativa de polémica ou discordância mais acentuada, pois esse conhecimento é relevante no contexto do desenvolvimento da competência comunicativa global dos estudantes de PLE.

Para além dos resultados já descritos, o quadro permite-nos ainda constatar maior recursividade no uso de alguns marcadores. Destacamos o marcador “ pronto”, porque é muito utilizado e com diferentes funções comunicativas ou valores pragmático-discursivo distintos – na tomada, na manutenção e na cessação de vez. A sua utilização recorrente e polifuncional é um indício claro do reconhecimento e apropriação adequada da natureza polifuncional associada a este marcador por parte dos aprendentes.

De forma global, estes dados são extremamente úteis enquanto instrumento de avaliação do grau de sucesso da implementação do plano pedagógico-didático delineado, à luz da prossecução efetiva da meta global estipulada neste projeto de investigação-ação: reconhecimento e apropriação adequada dos marcadores conversacionais e subsequente consciencialização e sensibilização em torno do uso adequado destes elementos ao serviço do desenvolvimento de uma maior proficiência da competência oral.

Face ao exposto, consideramos que os resultados da implementação das propostas são positivos, na medida em que a metodologia seguida – assente na compreensão, reconhecimento, regulação e sistematização dos marcadores conversacionais e posterior produção oral – produziu resultados relevantes, visto que conduziram, de forma global, a um efetivo incremento da competência oral dos aprendentes, na vertente conversacional. Paulatinamente, assistiu-se a um generalizado desenvolvimento de uma maior consciencialização para os mecanismos estruturantes da conversação e, sobretudo, uma maior sensibilização para a necessidade dos aprendentes terem sempre em mente os usos pragmáticos implicados na escolha de um marcador conversacional em detrimento de outro. Dessa forma, foi possível explicitar alguns conhecimentos já implícitos para os estudantes, mas também levar à aquisição de um conjunto de expressões coloquiais e marcadores conversacionais ainda não dominados e, como verificámos, no momento de análise da tarefa diagnóstica, frequentemente

rejeitados como marcadores de um baixo nível de proficiência linguística e discursiva de um aprendente de PLE.

Como conclusão global da análise e discussão realizadas nesta secção, acentuamos i) a necessidade de uma pedagogia específica para o tratamento dos marcadores conversacionais; ii) a importância de assentar o desenvolvimento da competência oral dos estudantes em material oral autêntico, ainda que de graus de autenticidade distintos; iii) e adaptar continuamente os procedimentos pedagógico-didáticos às necessidades dos estudantes, sem esquecer que a implementação de um plano de intervenção neste domínio deve funcionar de forma incremental e tender para um alargamento dos estímulos e realizações linguístico-discursivas disponíveis para os aprendentes.

Conclusão

Nesta etapa do trabalho, fazemos um balanço global do projeto de investigação-ação desenvolvido, que se centrou na conversação e particularmente nos marcadores conversacionais, enquanto propulsores do desenvolvimento mais alargado e matizado da competência oral, no âmbito do ensino-aprendizagem dos MC, destinado a uma turma de nível C de PLE.

Procedeu-se, nesse sentido, numa primeira instância, ao enquadramento, do ponto de vista teórico-científico, dos traços definidores e organizadores da conversação enquanto fenómeno comunicativo – discursivo e interacional – e à delimitação dos marcadores conversacionais, no que respeita às suas propriedades e funções, bem como à sua sistematização taxonómica. Esse enquadramento foi articulado com uma revisão da literatura relativa aos princípios metodológicos e estratégicos adequados para a implementação de um programa pedagógico-didático orientado para o desenvolvimento da competência conversacional dos estudantes.

Após a exposição, definição e discussão dos conceitos e instrumentos operatórios de um ponto de vista descritivo, procedeu-se à descrição do plano e da implementação da intervenção pedagógico-didática proposta, tendo-se adaptado as etapas constitutivas do estudo de caso, nas quais se compreendem a diagnose do perfil e necessidades comunicativas da turma-alvo, a formulação de objetivos, a descrição das propostas didáticas operacionalizadas e subsequente análise e discussão dos resultados da respetiva implementação.

Atendendo aos resultados francamente positivos resultantes da intervenção pedagógico-didática exposta, consideramos que os objetivos globais delineados para este estudo foram cumpridos, pois houve evidência de desenvolvimento da competência conversacional dos estudantes, quer ao nível da compreensão, quer da produção. A satisfação desses objetivos deveu-se, em grande medida, às opções metodológicas realizadas, nomeadamente ao nível das estratégias, atividades, e materiais selecionados, bem como do faseamento do grau de complexidade exigido para abordagem linguístico-discursiva, por um lado, e a expressão e interação orais dos estudantes.

Na globalidade, consideramos que este estudo oferece uma descrição fundamentada dos princípios teórico-metodológicos da conversação e dos marcadores conversacionais, constituindo uma proposta de pedagogia do oral assente na fixação de um quadro taxonómico especificamente concebido para as necessidades reais dos aprendentes-alvo da intervenção pedagógica-didática descrita, preenchendo uma lacuna no tratamento cuidado e sistematizado dos marcadores conversacionais, tanto no panorama académico-investigativo como nos recursos disponíveis para o ensino-aprendizagem do Português para estrangeiros.

Deste modo, consideramos que os destinatários desta intervenção pedagógica foram munidos das ferramentas essenciais para se tornarem comunicadores mais eficazes e sensíveis às subtilezas que cada cenário conversacional real impõe.

Apesar destes aspetos positivos, o presente estudo deparou-se também com algumas limitações, externas e internas, que condicionaram, pelo menos parcialmente, as condições da sua realização e, consequentemente, os resultados obtidos. Na verdade, dada a organização do estágio curricular, a lecionação de blocos letivos temporalmente resultou num contacto intermitente e numa abordagem mais disseminada dos marcadores conversacionais, o que obstou a uma efetiva continuidade pedagógica, e, por essa via, a uma certa descontinuidade na pedagogia da oral planificada. Esses constrangimentos externos estão na base de um ajustamento efetuado em relação aos procedimentos metodológicos inerentes ao estudo de caso, sem que isso tenha implicado, no entanto, qualquer cedência do ponto de vista de uma abordagem rigorosa e pertinente da proposta de intervenção implementada e da análise dos dados obtidos.

Um outro fator a ter em consideração é a dimensão reduzida dos dados para a análise, que não permite qualquer tipo de generalização, o que decorreu essencialmente do facto de a turma ser constituída apenas por cinco elementos e de não haver qualquer turma de controlo. Para além desse fator, uma limitação interna dos resultados pode ser atribuída ao facto de termos optado por atividades de expressão e interação orais geradores de concordância ou apenas discordância parcial, pois essas escolhas tiveram

possivelmente reflexos no uso de determinado tipo de marcadores em detrimento de outros. Das forças e limitações apontadas emergem pistas para possíveis trabalhos futuros:

- i) ampliação do espectro dos estímulos fornecidos aos aprendentes para as atividades de interação ou produção oral, potenciando-se o recurso a marcadores que permitem estabelecer um maior antagonismo e oposição em situações conversacionais;
- ii) alargamento das atividades para reconhecimento e manipulação mais alargada dos valores funcionais dos marcadores conversacionais, apostando num estudo sistemático de outros marcadores e de funcionalidades - por exemplo os marcadores assentes nas macrofunções cognitiva ou metadiscursiva sintetizadas por Borreguero & López (2010) , que não foram contemplados neste estudo de caso;
- iii) extensão da abordagem dos marcadores conversacionais a outros níveis de análise, nomeadamente sintático e prosódico, pois, embora nas atividades propostas se tenha assistido a uma referência pontual a esses elementos prosódicos (tom de voz, entoação , pausas...), ela pode constituir por si um trabalho estruturado e sistematizado fundamental, já que na conversação importa não só o que é dito, mas também o como é dito.

Em suma, este trabalho pretende reavivar a atenção para a relevância da conversação como área a ser aprofundada na área da investigação teórico-metodológica, conduzindo a vários percursos eficazes possíveis de intervenção pedagógico-didática, válidos para docentes e discentes de PLE/PL2.

Referências Bibliográficas

Afonso, C. (2004) Professores de Língua Estrangeira: que competências? In *1º Encontro Nacional de Formadores do Ensino Superior de Professores de Línguas Estrangeiras*. Porto: Universidade do Porto, 450-459.

Alarcão, I. (1996). *Formação Reflexiva de Professores- Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora.

Albelda, M. (2009). La enseñanza de E/LE a través de corpus de conversaciones coloquiales. *XVIII Encuentro Práctico de profesores de E/LE*. Barcelona: International House y Difusión, 21-27.

Disponível em:

<http://www.encuentro-practico.com/pdf09/dossier-bcn2009.pdf>, acedido em 03/03/2012.

Albelda, M., Briz, A., Hidalgo, A., Padilla, X., Pons, S., Ruiz, L., Sanmartín, J. & Albelda, M. (2002). La transcripción de la lengua hablada: El sistema del Grupo Val.Es.Co. *Español Actual*, 77-78, 57-85.

Albelda, M. & Fernández, M. (2006). La enseñanza de los registros lingüísticos en E/LE. Una aplicación a la conversación coloquial. *MarcoELE*, 3, 1-31.

Disponível em:

<http://www.marcoele.com/num/3/0218f5989b0f06708/coloquial.pdf>, acedido em 02/03/2012.

Albelda, M. & Fernández, M. (2008). *La enseñanza de la conversación coloquial*. Madrid: Arco/Libros.

Ambjoern, L. (2008). Enseñanza y aprendizaje de la competencia conversacional en español: planteamientos del problema y propuestas de solución. *Revista redELE*, 13, 1-15.

Disponível em:

<http://www.educacion.gob.es/redele/revistaRedEle/2008/segunda.html>, acedido em 20/04/2012.

Borreguero, M. & López, A. (2010). Los marcadores del discurso y la variación lengua hablada vs. lengua escrita. In Lamas, O.L. & Villa E. A. (coord.). *Los estudios sobre marcadores del discurso en español, hoy*. Madrid: Arco/Libros, 415-496.

Briz, A. (1998). *El español coloquial en la conversación: esbozo de pragmatística*. Barcelona: Ariel.

Briz, A. (2000a). Las unidades de la conversación. *RILCE: Revista de Filología Hispánica*, 16.2, 225-246. Disponível em:

<http://hdl.handle.net/10171/5284>, acedido em 04/03/2012.

Briz, A. (2000b). Turno y alternancia de turno en la conversación. *Revista Argentina de Lingüística*, 16, 9-32.

Disponível em:

<http://www3.cricyt.edu.ar/ral/res/r16.htm>, acessado em 07/04/2012.

Briz, A. (2010a). El registro como centro de la variedad situacional. Esbozo de la propuesta del grupo Val.Es.Co. sobre las variedades diafásicas. In Fonte, I. & Alfano, L. (coord.). *Perpectivas dialógicas en estudios del lenguaje*. México: Universidad Autónoma de Nuevo León, 21-56.

Disponível em:

<http://www.valesco.es/web/Val.Es.Co/Miembros/Antonio%20Briz/Antonio%20Briz/M%E9xico/la%20propuesta%20Valesco%20.pdf>, acessado em 12/03/2012.

Briz, A. (2010b). *El español coloquial: situación y uso*. 6ª Edição. Madrid: Arco/Libros.

Briz, A. & Grupo Val.Es.Co. (2002). Corpus de conversaciones coloquiales. *Anexos Oralía*. Madrid: Arco/Libros.

Brown, R & A. Gilman (1960). The pronouns of power and solidarity. In Sebeok, T. A. (ed). *Style in Language*. Cambridge: MIT, 253-76.

Bustos, J. B. (1996). Aspectos semánticos y pragmáticos de la comunicación oral. In Briz, A. (org.). *Pragmática y Gramática del Español Hablado: Actas del Simposio sobre Análisis del Discurso Oral*. Valencia: Universidad de Valencia-Dpt. de Filología Española, 37-49.

Candón, M.T. C. (1999). Los conectores pragmáticos en la conversación coloquial. Aplicación a la enseñanza del español como segunda lengua. *X Congreso Internacional de ASELE, Actas X*, 149-155.

Disponível em:

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/10/10_0147.pdf, acessado em 22/02/2012.

Chagas, C. E. (2009). O Texto Oral Dialogado: A Importância dos Marcadores Conversacionais. *Revista Philologus*, Ano 13, 37.

Disponível em:

<http://www.filologia.org.br/revista/37/09.htm> , acessado em 06/06/2012.

Conselho da Europa. (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência Para as Línguas*. Porto: Edições Asa.

Cook, V. (2008). *Second Language Learning and Language Teaching*. 4ª Edição. Oxford: OUP.

Escandell, M. (2008). *Introducción a la pragmática*. Barcelona: Ariel.

Faria, I. H. (2003). O uso da língua, interação verbal e texto. In Mateus, M. H. M. et al. (2003). *Gramática da Língua Portuguesa*. 7ª Edição. Lisboa: Editorial Caminho, 57-84.

Fonseca, F. I. (2001). Algumas reflexões sobre o discurso pedagógico universitário. II *Encontro de Questões Pedagógicas*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Disponível em:

<http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/5452.pdf>, acessado em 03/05/2012.

Freitag, R. M. (2007). Marcadores discursivos não são vícios de linguagem. *Interdisciplinar*, vol.4, 4, 22- 43.

Disponível em :

http://200.17.141.110/periodicos/interdisciplinar/revistas/ARQ_INTER_4/INTER4_Pg_22_43.pdf, acessado em 15/05/2012.

Galembeck, P.T. (2003). O turno conversacional. Preti, D. (org.) *Análise de textos orais*.6ª Edição.São Paulo:Humanitas, 65-92.

Gallardo, B. (1994). Conversación y conversación cotidiana: sobre una confusión de niveles. *Pragmalingüística*, 2, 151-194.

Disponível em:

<http://rodin.uca.es:8081/xmlui/bitstream/handle/10498/8737/18228355.pdf?sequence=1>, acessado em 22/05/2012.

García, M. B. (1989). *Focus on Teaching: approaches, methods, techniques*. Manila: Rex Book Store.

García, M. (2005). La competencia conversacional en los estudiantes de español como lengua extranjera. *Revista linRED*, II, 1-26.

Disponível em:

http://www.linred.es/numero2_articulo_2.htm, acessado em 11/07/2012.

García, M. (2009). La competencia conversacional de estudiantes de español como lengua extranjera: análisis y propuesta didáctica. Tese de doutoramento. Alcalá de Henares: Universidade de Alcalá.

Garrido, M. C. (2000). ¿Qué Español Coloquial enseñar en las clases de E/LE? XI *Congreso Internacional de ASELE*, Actas XI, 365-372.

Disponível em:

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/11/11_0365.pdf, acessado em 25/10/2011.

Gélabert, M. J., Bueso I. & Benítez, P. (2002). *Producción de materiales para la enseñanza de español*. Cuadernos de La Didáctica del Español/LE. Madrid: Arco/ Libros.

Gil-Toreseano, M. (2004). La comprensión auditiva. In Sánchez, J. & Santos, I. (Dir.). *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, 899-913.

Grice, H.P. (1975). *Logic and Conversation*. In Cole & Morgan (orgs). *Syntax and Semantics.3. Speech Acts*, 41-58. New York: Academic Press.

Hymes, D. (1974). *Foundations in Sociolinguistics. An Ethnographic Approach*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

Kerbrat-Orechioni, C. (2006). *Análise da Conversação. Princípios e Métodos*. São Paulo: Parábola Editorial.

Kodic, M.T. (2008). A caracterização do discurso oral por meio dos Marcadores Conversacionais. *Anagrama*, Vol. 1(3), 1-8. Disponível em:
<http://www.revistas.univerciencia.org/index.php/anagrama/article/view/625>, acessado em 09/06/2012.

Laguna, J. & Porroche, M. (2007). Gramática del español coloquial para estudiantes de EL2. In Maestu, E. (coord.) *Las destrezas orales en la enseñanza del español como L2-LE*. XVII Congreso Internacional de ASELE, Actas XVII, 691-704.

Disponível em:

<http://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=274366>, acessado em 08/12/2012.

Marchante, P. (2008). *Marcadores del discurso*. Colección Practica tu Español. Madrid: SGEL.

Marcuschi, L. A. (1989). Marcadores conversacionais no português brasileiro: formas posições e funções. In Castilho, A T. (org.) *Português falado culto no Brasil*. Campinas: Unicamp, 281-322.

Marcuschi, L. A. (2002). A repetição na Língua Falada como Estratégia de Formulação Textual. In Koch, J. G.V. (org.). *Gramática do Português Falado – Desenvolvimentos*. Vol. VI. 2ª Edição. Campinas: Unicamp, 105-141.

Marcuschi, L. A. (2003). *Análise da Conversação*. 5ª Edição. São Paulo: Ática.

Martín, E. (2000). Conversadores competentes. *DidactiRed*.(18/12/2000).

Disponível em:

http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/antiores/diciembre_00/18122000.htm,
acessado em 08/02/2012.

Meirinhos, M. & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EDUSER: revista de educação*, 2 (2), 49-65.

Mingo, J. (2010). La enseñanza de la conversación en el aula de E/LE: Propuesta de Contenidos para el Curso de Conversación Intermedio (B1) del Instituto Cervantes de Istambul. *Revista MarcoELE*,9.

Disponível em:

<http://marcoele.com/suplementos/la-ensenanza-de-la-conversacion/>, acedido em 15/03/2012.

Morais, A.J. (2004). ... E pronto. - estratégias discursivo-pragmáticas de encerramento em enunciados narrativos produzidos em situação de interação oral. In Duarte I. & Leiria I. (org.) *Actas do XX Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística*, 721-735.

Disponível em :

<http://www.apl.org.pt/docs/actas-20-encontro-apl-2004.pdf>, acedido em 06/06/2012.

Moreira, M. A. *et al.* (2010). A investigação-acção na formação reflexiva de professores-estagiários: percurso e evidências de um projecto de supervisão. In Vieira, F., Moreira, M.A., Barbosa, I., Paiva, M. & Fernandes, I.S. *No Caleidoscópio da Supervisão: Imagens da Formação e da Pedagogia*. 2ª Edição. Mangualde: Edições Pedagogo, 47-80.

Moreno, C. (2011). *Materiales, estrategias y recursos en la enseñanza del español como 2/L*. Madrid: Arco /Libros.

Moreno, F. (2002). *Producción, Expresión e Interacción Oral. Cuadernos de didáctica del español/ LE*. Madrid: Arco/ Libros.

Ortega, J. (2003). Métodos y enfoques en la enseñanza de una lengua extranjera. *Revista Textos de Didáctica de la lengua y de la Literatura*, 34, Barcelona: Graó, 9-18.

Ortega, J. (2009). Conversación y enseñanza de lenguas extranjeras. *Monográficos*, 8, 83-103.

Disponível em:

http://marcoele.com/descargas/expolingua1994_ortega.pdf, acedido em 08/06/2012.

Peréz, C. (2007). Dinamización de las clases de conversación y estrategias de enseñanza de lengua oral. *Revista redELE*, 11, 1-16.

Disponível em:

<http://www.flead.org/hemeroteca-virtual-mainmenu-40/54-redele-no-11/>, acedido em 08/03/2012.

Pinilla, R. (2004). La Expresión Oral. In Sánchez, J. & Santos, I. (orgs.) (2004). *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua(L2)/lengua extranjera(LE)*. Madrid: Sociedad Española de Librería, 879-915.

Ponte, J. P. (2006). Estudos de caso em educação matemática. *Bolema*, 25, 105-132.

Porroche, M. (1988). La variedad coloquial como objeto de estudio en las clases de español lengua extranjera. *I Congreso Internacional de ASELE, Actas I*, 255-264.

Disponível em:

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/01/01_0403.pdf, acedido em 07/01/2012.

Porroche, M. (1997). Análisis de textos coloquiales en la enseñanza del español como lengua extranjera. VII Congreso Internacional de ASELE, Actas VII, 651-660.

Disponível em:

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/08/08_0649.pdf, acessado em 11/01/2012.

Porroche, M. (2009). *Aspectos De Gramática Del Español Coloquial Para Profesores De Español Como L2*. Madrid: Arco/Libros.

Pozo, M. (1998). Dime cómo diré si te comprendo. De la importancia de la enseñanza de expresiones coloquiales, modismos, argot.... IX Congreso Internacional de ASELE, Actas IX, 699-706.

Disponível em:

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/09/09_0702.pdf, acessado em 01/11/2011.

Preti, D. (2002). Alguns problemas interacionais da conversação. In Preti, D.(org.). *Interação na fala e na escrita*. São Paulo: Humanitas, 45-66.

Ramilo, M. C. & Freitas, T. (2002) A Linguística e a Linguagem dos Média em Portugal: descrição do Projecto REDIP. Actas do XIII Congresso Internacional da ALFAL.

Disponível em:

<http://www.iltec.pt/pdf/wpapers/2002-redip-redip.pdf>, acessado em 02/02/2012.

Re, A. (2012). Conversación y Marcadores en el aula de E/LE: los casos de bueno, pues y hombre: memoria de Master. *Revista redELE*, 13.

Disponível em:

http://www.educacion.gob.es/redele/BibliotecaVirtual/2012/memoria_Master/Antonio-Re.html, acessado em 04/03/2012.

Richards, J. C. (1990). *The language teaching matrix*. Cambridge: Cambridge University Press.

Risso, M., Silva, G. & Urbano, H. (2002). Marcadores Discursivos: Traços Definidores. In Koch, J. G.V. *Gramática do Português Falado – Desenvolvimentos*. Vol. VI. 2ª Edição. Campinas: Unicamp, 21-57.

Rodrigues, I.M.G. (1998). *Sinais Conversacionais de alternância de vez*. Porto: Granito Editores e Livreiros.

Roulet, E., Fillietatz, L. & Grobet, A. (2001). *Un modèle et un instrument d'analyse de l'organisation du discours*. Berna: Peter Lang.

Sacks, H., Schegloff, E. & Jefferson, G. (1974). A Simplest Systematics for the Organization of Turn-Taking for Conversation. *Language*, 50 (4), 696-73.

Sinclair, J. McH. & Coulthard, M. (1975). *Towards an analysis of discourse*. Oxford: OUP.

Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

Tusón, A. (1997). *Análisis de la conversación*. Barcelona: Ariel.

Tusón, A. (2002). El análisis de la conversación: entre la estructura y el sentido. *Estudios de Revista Sociolingüística* 3 (1), 133-153.

Disponível em:

<http://www.sociolingüística.uvigo.es/articulosXvolumen.asp?id=10>, acedido em 06/06/2012.

Urbano, H. (1998). O seu Trabalho Está Bom, Mas...DELTA [online], vol.14, n.spe. Disponível em:

<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-44501998000300018>, acedido em 06/06/2012.

Urbano, H. (2002). Aspectos basicamente interacionais dos marcadores discursivos. In Neves, M. H. (Org.). *Gramática do português falado – Novos Estudos*. Vol VII. Campinas: Unicamp, 195-258.

Urbano, H. (2003). Marcadores conversacionais. In Preti, D. (org.). *Análise de textos orais*. 6ª Edição. São Paulo: Humanitas, 93-116.

Van Dijk, T. A. (1989). *La ciencia del texto: un enfoque interdisciplinario*. Barcelona: Edicions Paidós.

Yin, R. (2005). *Estudo de Caso. Planejamento e Métodos*. Porto Alegre: Bookman.

Zafeiriadou, N. (2009). Drama in Language Teaching: A Challenge for Creative Development. *ISSUES*, 23, 4-9.

Disponível em:

http://www.ekadeve.gr/arthra/ekpaideutika/article_14.pdf, acedido em 02/04/2012.

Anexos

Para uma fácil consulta e maior comodidade, os Anexos, constituídos por material audiovisual, apresentações em formato *Powerpoint* e gravações de atividades orais, encontram-se num CD-ROM, que acompanha esta tese.

ANEXO I



Faculdade da Universidade do Porto
Mestrado de Português Língua Estrangeira/Segunda

QUESTIONÁRIO

Nome: _____

Sexo: _____ Idade: _____ Nacionalidade: _____

Profissão: _____ Habilitações académicas: _____

I. Aprendizagem de Português Língua Estrangeira/ Segunda

1. Qual é a sua língua materna ? _____

1.1. Cresceu numa comunidade linguística :

☐ Monolingue

☐ Bilingue

☐ Multilingue

2. Com que duração estudou formalmente a Língua Portuguesa? _____

3. Em que tipo de instituições estudou esta língua? (assinale as opções adequadas)

☐ Ensino público

☐ Institutos privados

☐ Ensino privado

de línguas.

☐ Outra? Indique. _____

3.1. Indique o nome das instituições de ensino que frequentou.

4. Em que contextos teve inicialmente contacto com a língua portuguesa? (assinale as opções adequadas)

☐ Contacto com familiares de origem
lusófona

☐ Textos científicos

☐ Imprensa lusófona (publicações e
jornais)

☐ Contacto com amigos /colegas de
trabalho nativos

☐ Programas televisivos

☐ Bolsas de Estudo/ Programa
Erasmus

☐ Cinema lusófono

☐ Viagens a países lusófonos

☐ Literatura lusófona

☐ Música

5. . Que outras línguas domina?

☐ Francês

☐ Espanhol

☐ Inglês

☐ Outras? _____

II. Hábitos de Leitura

1. Gosta de ler em PLE ? Sim ☐ Não ☐

2. Justifique a sua resposta.

3. Que textos prefere ler em PLE?

(Escolha as hipóteses que correspondem aos seus hábitos)

- | | |
|-------------------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> Biografias | <input type="checkbox"/> Textos científicos |
| <input type="checkbox"/> Ensaios | <input type="checkbox"/> Poesia |
| <input type="checkbox"/> Romances | <input type="checkbox"/> Romances policiais |
| <input type="checkbox"/> Ensaios | <input type="checkbox"/> Contos |
| <input type="checkbox"/> Crónicas | <input type="checkbox"/> Entrevistas |
| <input type="checkbox"/> Notícias | <input type="checkbox"/> Artigos de opinião |

4. Que imprensa portuguesa costuma ler?

(Selecione as hipóteses que correspondem aos seus hábitos)

Diários

- ☐ Correio da Manhã
- ☐ Diário de Notícias
- ☐ Diário Económico
- ☐ Jornal de Negócios
- ☐ Jornal de Notícias
- ☐ O Independente
- ☐ O Jogo
- ☐ Público
- ☐ Record

Semanários

- ☐ AutoSport
- ☐ Courier Internacional
- ☐ Expresso
- ☐ O Independente
- ☐ Sábado
- ☐ Semana Informática
- ☐ Visão

Mensais

- ☐ Automotor
- ☐ Cais
- ☐ Exame Informática
- ☐ Guia do Automóvel
- ☐ Máxi tuning
- ☐ Máxima
- ☐ Máxima Interiores
- ☐ National Geographic
- ☐ PC Guia
- ☐ PROTESTE
- ☐ Rotas & Destinos



Faculdade da Universidade do Porto
Mestrado de Português Língua Estrangeira/Segunda

III. Hábitos de Escrita

1. Gosta de escrever em PLE? Sim ☐ Não ☐

2. Justifique a sua resposta.

3. Com que regularidade escreve em PLE?

Muita ☐ Alguma ☐ Nenhuma ☐

4. Quais as principais dificuldades sentidas no momento de produção de um texto em PLE?
(Escolha as hipóteses que correspondem às suas dificuldades)

- ☐ Falta de vocabulário
- ☐ Dificuldades na construção frásica
- ☐ Falta de hábitos de escrita em PLE

5. Considera que a fluência na leitura pode ajudar a melhorar a escrita?

6. Qual a tipologia de texto que lhe oferece menos dificuldade?

- ☐ Narração
- ☐ Argumentação
- ☐ Descrição
- ☐ Dissertação
- ☐ Exposição



FACULDADE DE LETRAS
UNIVERSIDADE DO PORTO

Faculdade da Universidade do Porto
Mestrado de Português Língua Estrangeira/Segunda

7. Qual a tipologia de texto que lhe oferece mais dificuldade?

- ☐ Narração
- ☐ Argumentação
- ☐ Descrição
- ☐ Dissertação
- ☐ Exposição

8. Considera que a competência escrita em PLE é relevante para a sua profissão?

IV. Compreensão Oral.

1. Que contextos lhe oferece maior dificuldade em compreender o que ouve? (assinale as opções adequadas)

- ☐ Exposições orais de longa duração
- ☐ Conferências, discursos e relatórios da sua área de estudos/profissional.
- ☐ Avisos públicos com qualidade de som possivelmente fraca (aeroporto, hospitais, estação de comboios, etc)
- ☐ Programas humorísticos (anedotas e tiradas humorísticas)
- ☐ Filmes, cuja linguagem é fortemente marcada por calão e expressões idiomáticas.

V. Produção Oral

1. Com que regularidade, utiliza a língua portuguesa fora da sala de aula? (assinale as opções adequadas)

- | | |
|---|------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Frequentemente | <input type="checkbox"/> Raramente |
| <input type="checkbox"/> Algumas vezes | <input type="checkbox"/> Nunca. |

2. Atualmente, em que situações costuma falar em Português? (assinale as opções adequadas)

- ☐ Contexto profissional
- ☐ Contexto académico
- ☐ Contexto pessoal

2.1. Utiliza outras línguas no seu dia-a-dia?

Sim ☐

Não ☐

2.1.1. Se sim, que línguas utiliza? _____

3. Em que situações possui maior dificuldade em comunicar? (assinale as opções adequadas)

- ☐ Descrever detalhadamente assuntos complexos
- ☐ Preparar uma apresentação oral de um assunto de interesse pessoal/profissional, de forma estruturada e sequenciada.
- ☐ Fazendo o relato de uma situação, destacando o essencial do acessório.
- ☐ Resumir textos extensos e complexos.
- ☐ Conversar sobre uma gama variada de assuntos de nível profissional, académico e pessoal.

VI. Interação Oral

1. Em que contextos, possui maior dificuldade em interagir oralmente?

- ☐ Conversações espontâneas entre interlocutores nativos
- ☐ Situações formais (utilização de serviços públicos (banco, correios, etc.) ou entrevista de emprego)
- ☐ Expressar opiniões e ideias de forma clara e convincente.
- ☐ Utilizar a língua em diferentes interações sociais com eficácia, variando adequadamente a linguagem e registo de língua.
- ☐ Outros? _____

Obrigada pela sua colaboração!

Ana Pimentel

Elsa Gonçalves

Resultados do Inquérito

I. Aprendizagem de Português Língua Estrangeira/Segunda

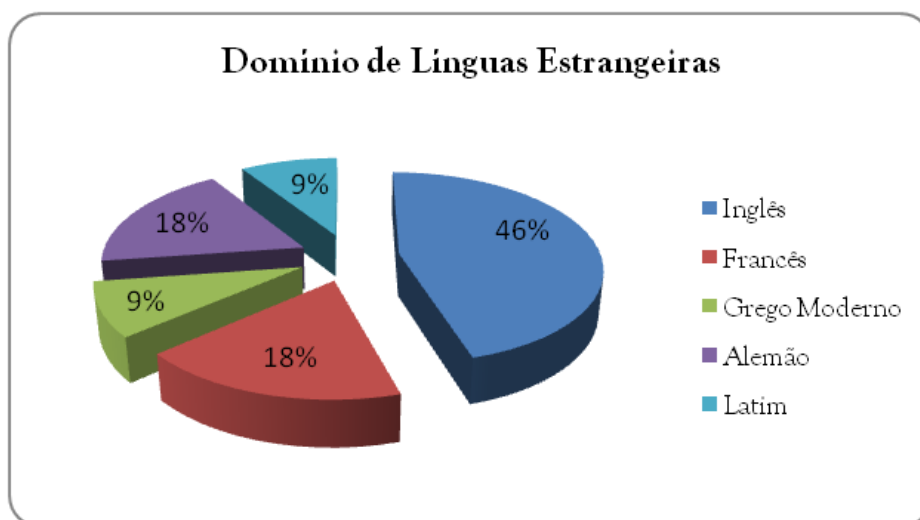


Gráfico I – Domínio de Línguas Estrangeiras

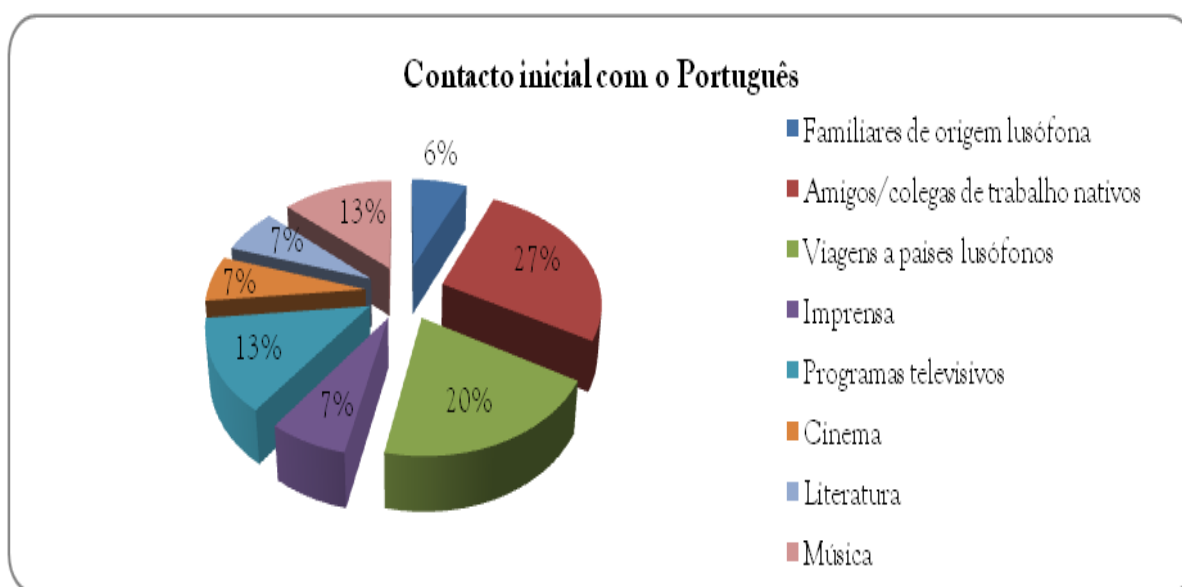


Gráfico II – Contacto Inicial com o Português

II. Hábitos de Leitura

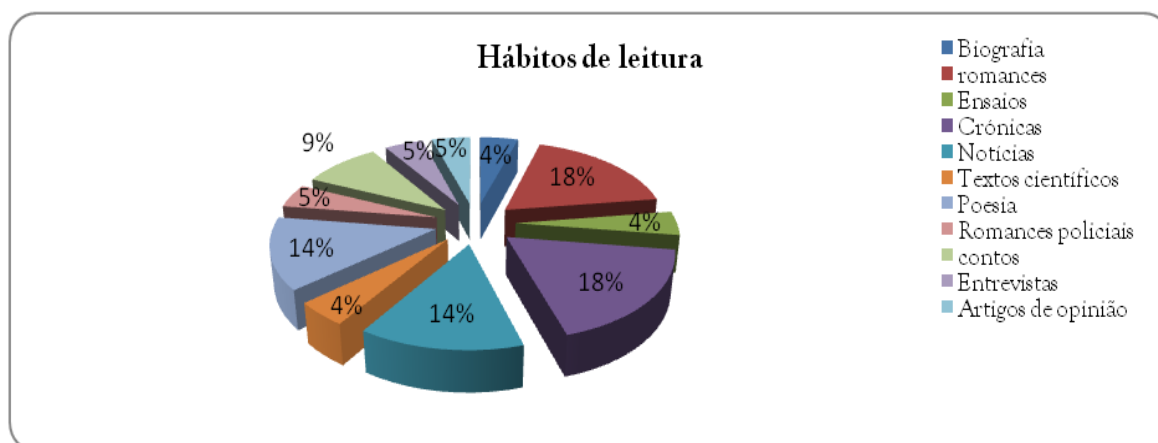


Gráfico III – Hábitos de Leitura

III. Hábitos de Escrita

Frequência	Nº de alunos
Frequentemente	2
Às vezes	2
Quase nunca	1

Gráfico IV – Hábitos de Escrita

IV. Compreensão Oral

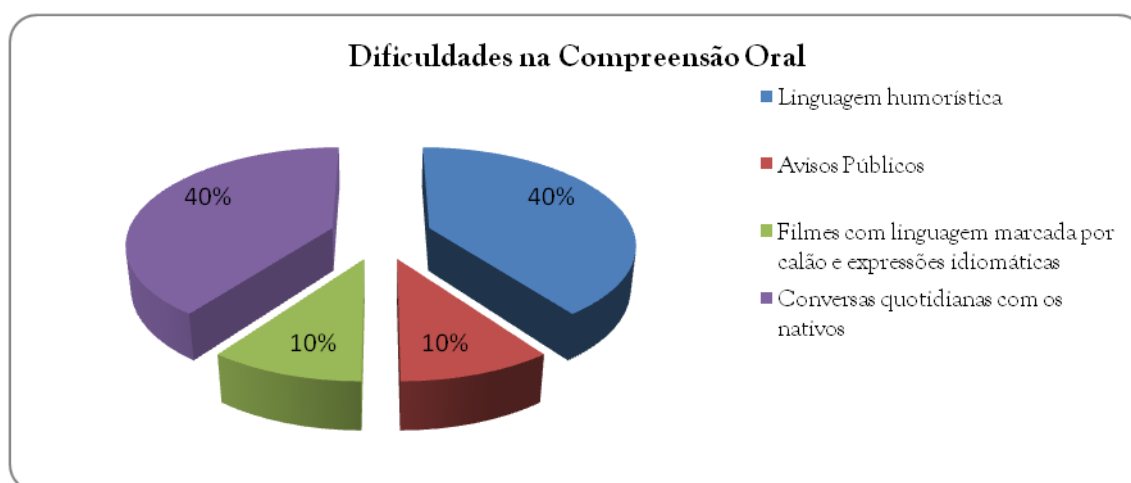


Gráfico V – Dificuldades na Compreensão Oral

Frequência	Nº de alunos
Frequentemente	3
Algumas vezes	2
Raramente	0
Nunca	0

Gráfico VI – Comunicação Oral em Português

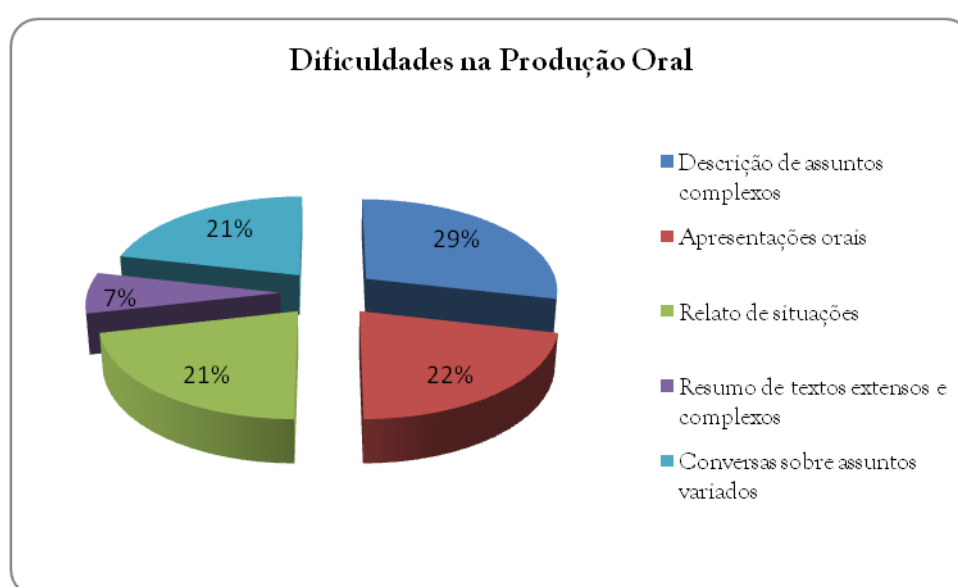


Gráfico VII – Dificuldades na Produção Oral

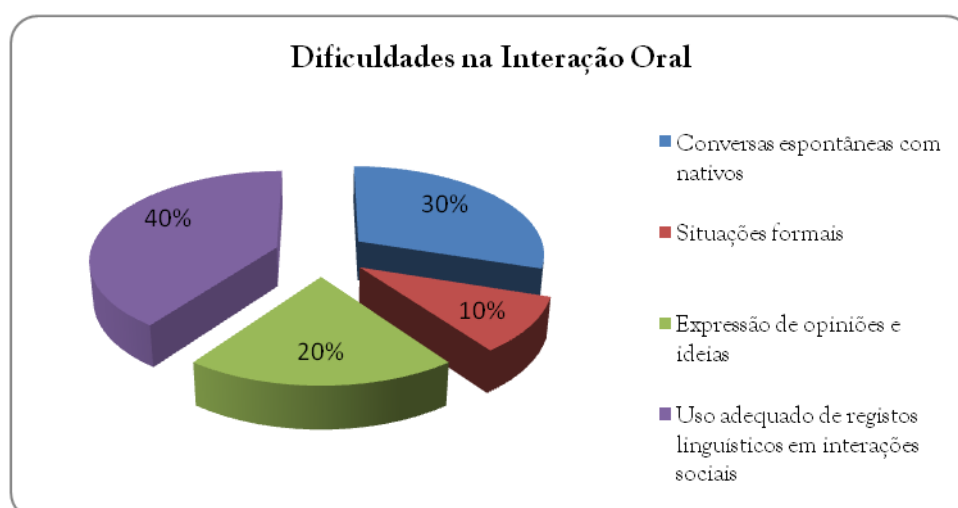


Gráfico VIII – Dificuldades na Interação Oral

ANEXO II



Atividade de diagnóstico: compreensão e produção orais

“Fantásporto 2012”

TAREFA

Converse com um ou dois amigos portugueses sobre os seus hábitos cinéfilos e sobre o evento Fantásporto 2012. Abaixo pode encontrar algumas questões que o/a podem auxiliar nessa tarefa.

Não se esqueça de tentar manter uma conversa, o mais natural e espontânea possível!

Questões possíveis para a conversa

1. Costuma ir frequentemente ao cinema?
2. Que género de filmes costuma assistir?
3. Conhece a iniciativa Fantásporto? Se sim, em que consiste?
4. Que ideias ou imagens associa imediatamente ao Fantásporto?
5. Que géneros de filmes são exibidos no Fantásporto?
6. Alguma vez assistiu a um filme neste evento? Quantas vezes?
7. Se nunca assistiu, por que motivo?
8. Considera que o Fantásporto dispõe de uma oferta cinematográfica de qualidade? Porquê?
9. Se pudesse sugerir alguma alteração no cartaz do Fantásporto, o que proporia?
10. Recomendaria a um turista, no Porto, a participar no Fantásporto? Porquê?
11. Considera-se um bom ou um mau cinéfilo? Porquê?

ANEXO III

parque da cidade 6 a 12 de maio

NOITES da QUEIMA 2012 PORTO

6 DOMINGO 00.03H
BASIC BLACK
GRUPO REVELAÇÃO

6 DOMINGO 22.00H
NU SOUL FAMILY
BOSS AC

7 SEGUNDA 22.00H
OS AZEITONAS
RUI VELOSO

8 TERÇA-FEIRA 22.00H
QUIM ROSCAS E
ZECA ESTACIONÁRIO
QUIM BARREIROS

9 QUARTA-FEIRA 22.00H
AMOR ELECTRO
TRAVIS

10 QUINTA-FEIRA 22.00H
PRANA
XUTOS & PONTAPÉS

11 SEXTA-FEIRA 22.00H
TIM ROYKO &
JEAN ELAN
COSMO KLEIN &
STEVE EDWARDS
STEVE AOKI

12 SÁBADO 22.00H
PAUS
BURAKA
SOM SISTEMA

mais info em
WWW.FAP.PT

FAP FEDERAÇÃO AGADENÇA DO PORTO
SUPER BOCK
MOCHE!
PORTO
O JOGO

ANEXO IV



Faculdade de Letras
Universidade do Porto

CURSO DE PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA

Nível: C

Ano letivo: 2011-2012

Semestre: 2

Data: _____



Inquérito de rua “Contemporâneos”- “O que é a Queima das Fitas?”

Na série televisiva humorística “Contemporâneos”, o ator Bruno Nogueira decidiu ir para a rua perguntar às pessoas o que pensam da Queima das Fitas.



Tarefa

1. Leia as afirmações abaixo apresentadas.

1.1. Veja o vídeo e assinale a quem pertence respetivamente cada uma dessas afirmações.

a) O mais importante é o vigor que os jovens têm. _____

b) É uma iniciativa positiva e é o culminar do ano da juventude estudantil.

c) Há muito companheirismo entre os estudantes, mas também se assiste a muitos excessos e brincadeiras. _____

d) O espírito académico é contestatário e os jovens reivindicam aquilo que merecem ter. _____

1.2. A entrevista a que acabou de assistir é realizada num registo formal ou informal? Justifique a sua resposta.





Faculdade de Letras
Universidade do Porto

CURSO DE PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA

Nível: C

2. Atente nas transcrições do vídeo que acabou de assistir.

2.1. Faça a correspondência entre as expressões sublinhadas e o respetivo significado.

Transcrição	Significado das expressões
A. "Acho... acho bem, que é o fim do anos dos estudantes, <u>né</u> ... em Coimbra que eu já assisti, que também sou de lá perto. Já assisti várias vezes. Acho que é um bom fim de ano para os estudantes, <u>né</u> ... quando estão a acabar o ano."	1. Expressão utilizada para indicar uma ideia vaga, incerteza ou dúvida
B. " <u>É pá</u> , eu acho que o espírito académico são pessoas, pessoas revolucionárias..."	2. Expressão utilizada para dizer que não há mais nada a acrescentar ou a fazer.
C. "Para mim, o que destaco é... <u>pronto</u> , a força da juventude. Também já fui jovem e hoje não sou."	3. " Utiliza-se como reforço do que estamos a dizer. Contração da expressão " não é".
D. "Camaradagem e aquela união dos padrinhos e das madrinhas e do <u>não sei quê</u> ..."	4. Expressão utilizada como forma de tratamento informal, incitamento ou como um bordão linguístico. Redução da palavra " rapaz."
A -	B -
C -	D -



ANEXO V



CURSO DE PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA

Nível: C

Data: _____



Diretamente da última noite do Queimódromo de 2011, o JPR (Jornalismo Porto Rádio) sondou os principiantes intervenientes da festa académica.

1. Ouça o programa radiofónico, com atenção.

1.1. Indique quem são as pessoas entrevistadas pelo JPR.

1.2. Ouça novamente e preencha os depoimentos ouvidos, com as expressões coloquiais exibidas na tabela abaixo apresentada.

“A última noite da Queima”

“ _____ é só vocês imaginarem o prazer que nós temos a tocar aqui, na Queima das Fitas”.

“ _____ cartaz com Blasted Mechanism ... melhor Queima...Não , foi um _____ concerto e se há coisa que nós sentimos foi amor por parte do público. (...)

Boa noite pessoal, _____? E... a chuva não... Parece que não fez _____, até deu para limpar. Correu muita bem o concerto, foi uma _____ festa. Estou mesmo, mesmo muito feliz e já há muito tempo que não _____ assim. _____ Foi... tive momentos mesmo de... _____ do planeta Terra. Uma coisa muito forte, senti uma vibração altíssima, o público estava _____ mesmo, mesmo grande e acho que vai ficar para a nossa memória durante muitos anos.”

“ ... Tá normal, _____, tá igual ao ano anterior. Eu _____ e por isso este ano, acho também. “

“ Está mais bem organizada, há mais segurança e há mais _____.”

“ O cartaz estava mais _____, sem dúvida alguma. Mas nível de ambiente está _____.”

“rockavamos”	“tá-se bem”	“ bebida à pala”	“ganda ” x3
“grande moosa”	“ curti muito”	“ com um poder”	“ mais fraco” “ pá”
“tá fixe”	“ É pá”	“ porreiro”	“bazei “



2. Assinale corretamente o significado de cada expressão, de acordo com o conteúdo da entrevista.

2.1. Não fazer grande mossa

significa não:

- a) fazer uma amolgadela
- b) causar pressão
- c) provocar danos
- d) causar impressão ou abalo

2.2. “o público estava com um poder” significa :

- a) domínio total
- b) entusiasmo e energia
- c) capacidade
- d) força física

2.3. “bebida à pala” significa:

- a) paga a amigos
- b) paga por amigos
- c) tipo de bebida especial do Minho
- d) bebida muito forte

2.4. “bazei do planeta Terra”

significa :

- a) pus-me em fuga;
- b) entrei em transe ;
- c) fui embora ;
- d) perdi o juízo.

2.5. “O cartaz está mais fraco”

significa:

- a) pior
- b) débil
- c) ineficaz
- d) brando

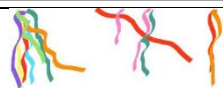
2.6. “porreiro “ significa:

- a) original
- b) popular
- c) ótimo
- d) normal



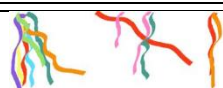
ANEXO VI

Simulação de conversas



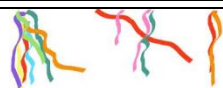
Papel 1 – Estudante no Queimódromo

Esta noite vai celebrar no Queimódromo, especificamente na “noite do estudante”. O seu colega de curso prefere pedir, de barraca em barraca, bebidas à borla do que ouvir os concertos. Convença-o a trocar as bebidas pela música!



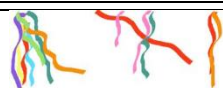
Papel 2 - Estudante no Queimódromo

Hoje à noite vai celebrar com os seus colegas. Para si, a Queima só faz sentido se beber a noite toda e não há tempo a perder em concertos. O que interessa é curtir. O seu amigo não está muito convencido disso e prefere ouvir concertos.



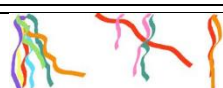
Papel 3- Estudante no bar da faculdade

Este ano é o seu ano de finalista! Mas não vai poder participar em todos os dias da semana académica. Converse com as suas colegas de curso e tente decidir em que dia vai participar. O seu desejo é ir ao Cortejo e à Monumental Serenata.



Papel 4- Estudante no bar da faculdade

A sua colega da faculdade não consegue decidir em que dias deve aproveitar a semana académica. Ajude-a a decidir quais são os melhores dias. Para si, não há nada como a Bênção das Pastas e o Dia da Beneficência.



Papel 5- Estudante no bar da faculdade

Chegou a Queima! Como tunante, esperou todo o ano para participar no FITA. Também deseja vestir-se a rigor para o Baile de Gala. Convença as suas colegas a alinharem nos mesmos eventos.

ANEXO VII



ANEXO VIII



CURSO DE PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA

Nível: C

Data: _____



A Rádio Universitária do Minho foi à praxe perguntar aos caloiros se a praxe é dura ou não.

1. Ouça o programa radiofónico, com atenção.

1.1. Anote na tabela abaixo as impressões gerais sobre a praxe dos intervenientes.

Opiniões dos estudantes sobre a praxe

1.2. Ouça novamente a reportagem e circunde a opção correta.

“ Eu acho que a praxe, a nossa... Acho que a nossa não é muito dura. Apenas quando alguém **falha/falta/faz** ao respeito aos doutores, aí, **enche-se/mexe-se/vence-se** bastante”

“ Hum, um bocadinho, mas aguenta-se bem. Temos, temos que encher muitas vezes, mas é **baril/bom/fixe**. “

“Não houve assim nada em especial que eu não gostasse... Talvez na praxe noturna em que tive que levar com sopa estragada e azeite e outras coisas/**cen**as/situações. De resto foi **naquela/na boa/nada**. “

“ É pôr de **rastos/quarto/quatro**, posição de elefante, sem dúvida...”

“ Ouve lá /Sei lá/Pensa lá, tal ficar com a mão debaixo dos joelhos um pedaço de tempo. É muito complicado, difícil...”

“Pode nos contar uma experiência engraçada da praxe?

-Ai, foram tantas... Por exemplo, hoje tiveram... que mandaram-me roçar ali nas cinza e **nota/olha/repara** estou neste estado!”

“ -Tipo/Pois/Ó hoje adorei... a praxe!

-Porquê?

- Tivemos que rolar pelo monte... tudo cheio de cinzas, ficamos neste estado, mas foi **castiço/catita/caricato**.



ANEXO IX



Rasganço (2001), filme de R. Freire

Filmado em Coimbra, este filme português retrata a comunidade praxística.

1. Assista silenciosamente às cenas exibidas.
 - 1.1. Preencha a tabela com a informação necessária.

Cena I

Personagens	
Cenário	
Acontecimento (s) marcante (s)	

- 1.2. Imagine que é o argumentista deste filme! Escreva o diálogo, em trabalho de grupo, para as personagens desta cena.



Rasgão (2001), filme de R. Freire

Filmado em Coimbra, este filme português retrata a comunidade praxística.

1. Assista silenciosamente às cenas exibidas.
 - 1.1. Preencha a tabela com a informação necessária.

Cena II

Personagens	
Cenário	
Acontecimento (s) marcante (s)	

- 1.2. Imagine que é o argumentista deste filme! Escreva o diálogo, em trabalho de grupo, para as personagens desta cena.

ANEXO X



Faculdade de Letras
Universidade do Porto

CURSO DE PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA

Nível: C

Data: _____



"Vox Pop- A cultura dos jovens universitários"

A revista Sábado resolveu testar a cultura geral dos estudantes universitários portugueses, aplicando um questionário de 20 questões.



Tarefa

1. Atente nas transcrições do vídeo a que acabou de assistir. Entre as opções exibidas do significado de cada expressão, uma encontra-se errada.
2. Assinale a opção errada.

2.1. "cultura geral não é comigo" significa

- a) não me interessa por assuntos de cultura geral
- b) não gosto de cultura geral
- c) não sei responder
- d) sei de tudo menos sobre cultura geral

2.2. "Olha, não tive isso em Português. Como é que é?" significa

- a) Qual é a resposta?
- b) Repete a pergunta
- c) Desconheço o assunto
- d) Isso é canja

2.3. "Não faço a mínima!" significa

- a) Não sei rigorosamente nada sobre o assunto
- b) Apenas sei o mínimo sobre esse assunto
- c) Desconheço completamente o assunto
- d) Estou a zero nesse assunto.

2.4. "Não ligo nada a política, pronto "significa

- a) Não me interessa em política
- b) Não domino o assunto
- c) É-me indiferente
- d) Sou ignorante nesse tópico

2.5. "Eu não gosto de política, por isso passa-me ao lado" significa

- a) É-me completamente indiferente
- b) Estou indiferente a esse assunto
- c) Sei parcialmente sobre esse assunto
- d) Estou completamente à nora nesse assunto.

2.6. "Eça de Queirós, vá lá" significa

- a) Vamos embora
- b) Ufa, sei essa resposta
- c) Consegui acertar na resposta
- d) Está certo

ANEXO XI



Reportagem – O Movimento Punk Rock Português

O programa “Perdidos e Achados” foram em busca do paradeiro de duas bandas de culto do punk rock português, Peste & Sida e os Censurados, nos anos 80/90.

1. Assista à reportagem com atenção.

1.1. Ordene sequencialmente as seguintes transcrições, de acordo com o conteúdo da reportagem.

<input type="checkbox"/>	“ Pá, fica um rock n’ roll, pá., se tu quiseses. Pá, tem um bocado a ver com a mecânica que tu quiseses dar. Olha, eu, eu cresci a ver Monty Phyton , circos, palhaços, alegria, ah Ó pá, dizer aquilo que te vier à cabeça... Pá, desde que isso faça sentido para mexer com as pessoas, é pá o punk é isso, ouve lá. É helloooo ...”
<input checked="" type="checkbox"/>	“ O punk também não é só cabelo espetado e guitarra elétrica, o punk é uma revolta, não é? E mesmo não sendo aquela coisa do punk, punk, da política e daquela coisa revolucionária, não sei quê... É um bocado às vezes a revolta da paixão e do amor. Pode ter uma atitude punk, entendes?
<input type="checkbox"/>	“ Nos anos 80, havia muita droga. Sabes que naquela altura quem não fumava um charro era careta e era banido dos grupos... era assim um bocado. Hoje em dia, já não é assim felizmente.” (...) Os Tara, se calhar foi um bocadinho mais filosófico, se calhar. Os Censurados eram mais diretos, era uma letra mais anarquista, vá lá, pronto. Os Tara já são mais subtis... Já não fiz tantas asneiras, dizem-se as asneiras de outra maneira, tás a topar? “
<input type="checkbox"/>	“ - O quarto do Ribas era onde nós ensaiávamos, não é? - Tinha que pôr o colchão para cima... (...) - Tudo ali a suar, era assim um disparate aquilo, mesmo punk! - Fogo, eia com um caraças! “
<input type="checkbox"/>	“Aí, como é que é? Tá-se bem ou o quê? Isto agora é só para recordação. O velho blusão! (...) Tínhamos fama, muita gente gostava (...) Há coisas na net que eu vi, que eu nem conheço os gajos, portanto tínhamos a fama mas não tínhamos o proveito, tás a ver...”

ANEXO XII

Expressões coloquiais- sistematização	
	Exemplos
Utilizam-se como saudação, incitamento, ou chamar a atenção	<i>É pá /Pá</i> <i>Ouve lá</i> <i>Como é que é?</i>
Exprimem uma ideia vaga ou imprecisa	<i>Não sei quê</i>
Exprimem uma conclusão ou concordância	<i>Pronto</i> <i>Vá lá</i>
Utilizam-se como forma de verificar se o interlocutor está a prestar atenção ao que dizemos	<i>Entendes?</i> <i>Não é?</i> <i>Tás a ver</i>
Utilizam-se para referir algo positivo e agradável	<i>Porreiro/Fixe</i> <i>Curtir muito</i> <i>Foi /É na boa</i> <i>Castiço</i> <i>Como um caraças</i>
Utilizam-se para referir algo negativo	<i>Fazer mossa</i> <i>Careta</i>
Utilizam-se como bordões linguísticos, para reformular uma ideia ou dar exemplos	<i>Tipo</i> <i>Pois</i> <i>É assim</i>
Exprimem a atitude do locutor face ao que é dito	<i>Isso passa-me ao lado</i> <i>(Cultura geral), não é comigo</i>

1. Leia o texto com atenção.

1.1. Sublinhe as expressões coloquiais presentes no texto.

1.2. Complete a tabela anterior com as expressões coloquiais sublinhadas.

É assim, prontos, então vá

É assim: este é um texto sobre bengalas e tiques linguísticos, tipo, estás a ver, ok, então vá. A situação é um bocado esta, as pessoas, quer dizer, enquanto falam e isso, usam por tique algumas palavras e expressões, que não servem para nada de especial, tipo, habituaram-se a falar assim, e, portanto(s), falam. (...) Pronto(s), é assim, mesmo quando
5 não estou nem aí, como quem não quer a coisa, posso incorrer num desses tiques um bocado foleiros, mas isso sou eu, claro está. Eu cá na minha maneira de pensar acho que as pessoas usam estas frases, à falta de melhor ideia, numa onda de preguiça mental, tipo: é mais fácil falar assim.(...).

Mas, pronto, é mais prático dizer pronto, para pôr o pronto final a uma conversa e
10 dar razão a alguém, só para a malta não se chatear. Estás à vontade. Então, dizer 'é assim' é uma forma de fazer com o outro sintonize - estás-me a acompanhar? - só para chamar a atenção.(...) Então está bem, como toda a gente sabe, tiques linguísticos é coisa que a todos assiste? Isto não faz qualquer espécie de sentido, na boa, a sério? Eu cá sou daqueles que também tem os seus, mas isso é cá comigo. (...) O
15 que eu quero dizer com isto é que, tipo, alguma destas expressões quando usadas em excesso incomodam mais do que, sei lá, vou ser polémico, um sobrolho nervoso que não para de tremer. Estão a ver o filme?

Ora bem, as cenas que as pessoas dizem só por dizer, é de partir o coco a rir, 'tá-se bem, o caraças, até dói. Que stress, já me estou a passar, o texto está quase a chegar ao
20 fim, e eu ainda tenho ene cenas sobre as quais queria escrever e coisa e tal. Só que... Olha, para o que me havia de dar, ufa, se a memória não me falha, no meu tempo, tipo, estás a ver, ok, sei lá, pronto, então vá. Percebeste?

Adaptado e manipulado de *Homem do Leme*, in <http://aeiou.visao.pt/homem-do-leme-e-assim-prontos-entao-va=f651519#ixzz1ojmxBWXA>



ANEXO XIII



CURSO DE PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA



1. Entre as opções fornecidas, selecione e ouça um programa radiofónico. Poderá ainda escolher outro programa à sua escolha.

Rádios/Programas radiofónicos
<ul style="list-style-type: none"> ◦ Jornalismo Porto Rádio: http://jpr.icicom.up.pt/ ◦ Rádio Comercial: http://radiocomercial.clix.pt/podcast/index.html - Mixórdias de Temáticas; Caderneta de Cromos; Manhãs da Comercial... ◦ TSF Rádio Notícias: http://www.tsf.pt/podcast/ ◦ Antena 3: http://www.rtp.pt/multimediahtml/podcasts/at3 - Prova Oral; Alvinex; Homens da Luta...


- 1.1. Após ter ouvido o programa de rádio, preencha a seguinte tabela.

Nome do Programa	
Conteúdo do programa	
Intervenientes	
Expressões coloquiais	




ANEXO XIV

Exemplo da atividade realizada por uma aluna



CURSO DE PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA

PARA O 23/05/2012

 **Tarefa**


1. Entre as opções fornecidas, selecione e ouça um programa radiofónico. Poderá ainda escolher outro programa à sua escolha.

Rádios/Programas radiofónicos

- Jornalismo Porto Rádio: <http://jpr.icicom.up.pt/> ✓
- Rádio Comercial: <http://radiocomercial.clix.pt/podcast/index.html>
- Mixórdias de Temáticas; Caderneta de Cromos; Manhãs da Comercial...
- TSF Rádio Notícias: <http://www.tsf.pt/podcast/>
- Antena 3: <http://www.rtp.pt/multimediahtml/podcasts/at3>
- Prova Oral; Alvinex ;Homens da Luta...

1.1. Após ter ouvido o programa de rádio, preencha a seguinte tabela.

Nome do Programa	Do fundo do baú	
Conteúdo do programa	Fala sobre os bilhetinhos que se trocavam nas aulas durante a primária.	
Intervenientes	Ricardo, Raquel e Ariana Norton Casarajo Agaveado	
Expressões coloquiais	"Sim, não, talvez" Pois Acredito nisso 'tá bem É muito bom A sério Fazer caretas Conta-me lá Já sabem Olha, olha lá O que é que achas?	Pessoal Sabes? Sim, claro Andar às moscas Vá lá É assim Muita coisa Eu não faço esses trocadilhos Sei lá Passar um mal bocado Ficou queimado



Data de entrega: 23/05/2012

BELEN IGLESIAS ARRED

ANEXO XV



Ano letivo: 2011-2012

Semestre: 2

Data: _____

Reportagem: A Rota das Tabernas, Coimbra

No programa “Praça da Alegria”, o jornalista Hélder Reis visitou uma das tabernas mais típicas da cidade de Coimbra, no âmbito da iniciativa “A Rotas das Tabernas”.



1. Leia as afirmações abaixo apresentadas.

1.1. Veja o vídeo e assinale adequadamente as seguintes questões como verdadeiras (V) ou falsas (F). Justifique as falsas.

- a) A taberna visitada tem o mesmo nome da proprietária. _____
- b) O estabelecimento está de portas abertas há menos de três décadas. _____
- c) D. Ermelinda, como mulher de contas, sabe exatamente o número de clientes que frequenta o seu estabelecimento. _____
- d) Uma das clientes não resiste a beber um copinho de vinho. _____
- e) Na taberna, serve-se apenas vinho. _____
- f) Um estudante afirma que não existe nenhum critério para escolher uma taberna. _____
- g) Para os estudantes entrevistados, o convívio entre gerações diferentes é o que torna as tabernas especiais. _____
- h) Para um dos estudantes entrevistados, a existência da rota das tabernas vai mudar a sua clientela habitual. _____



Faculdade de Letras
Universidade do Porto

CURSO DE PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA

Nível: C

<input type="checkbox"/>	<p>H.R. : Meus amigos, estamos a fazer a rota, não é? (...) Têm alguma de eleição ou cada uma é especial?</p> <p>J. : Cada uma, cada uma tem a sua particularidade, não é? E cada um tem normalmente mais proximidade com esta e com aquela tasca por, se calhar, ir lá mais vezes ou conhecer melhor as pessoas (...) e já falávamos há pouco disso em off... É que as vivências, a forma também como nós vamos conhecendo aqui as pessoas, não é? E a proximidade... Como aqui nestas tascas convivem os estudantes e não estudantes, e portanto, os futricas.</p>
<input type="checkbox"/>	<p>H.R. : Vou falar agora com dois estudantes que continuam.... Diga, diga! Fazia-me mais forte... Pronto, eu se continuar a fazer as tabernas de Coimbra... A senhora, a senhora quer mesmo conhecer estes estudantes... Olhe , apresento-lhe o Jorge e o Carlos, o sr. Presidente. Também podia ser o vice-presidente. Não é, pois não?</p> <p>J: Não, não.</p> <p>M.A. : Já agora, é o meu neto...</p> <p>H.R. : Okay, como é que ele se chama?</p> <p>M.A. : Ricardo. Ele aqui a queimar o grelo e ele aqui já no carro... Estava muito calor e ele tirou a batina, tirou a pasta para o chão e tirou tudo... Que ele é assim, é...</p> <p>H.R. : Vou falar agora com o Jorge, pode ser minha querida? Vou falar com estes jovens.</p> <p>M.A. : Muitas felicidades.</p>
<input type="checkbox"/>	<p>H. R. : D. Ermelinda, que petisco é que tem por cá?</p> <p>E: Ó, olhe, vou fazendo uns salgaditos, uns...</p> <p>H.R. : Sim, estão ali ao fundo, é?</p> <p>E: Exato...</p> <p>H.R. : Então, o Luís vai, o Luís... Mostra ali os salgadinhos da D. Ermelinda. Tu vê por si.</p> <p>E: Uns fritos , um presuntinho e essas coisitas... Assim que vai saindo mais, não é?</p>

3. Selecione a opção correta, de acordo com o conteúdo da entrevista.

3.1. " Até lhe perde a conta... " significa

3.1.1. ficar confuso com os cálculos

3.1.3. fazer uma estimativa

3.1.2. não guardar os talões

3.1.4. não ter uma ideia exata

3.2. " portanto, os futricas..." refere-se a pessoas

3.2.1. de índole moral duvidosa

3.2.3. que não são estudantes

3.2.2. intriguistas e bisbilhoteiras

3.2.4. rudes e grosseiras

3.3. " falávamos disso há pouco em off..." significa falar

3.3.1. em segredo

3.3.3. num tom baixo

3.3.2. longe das câmaras televisivas

3.3.4. de forma descontrada

ANEXO XVI



Faculdade de Letras
Universidade do Porto

CURSO DE PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA

Nível: C

4. Recorrendo ao que já sabe sobre expressões coloquiais em português, sublinhe as expressões coloquiais presentes nas transcrições.

4.1. Faça a correspondência entre os exemplos dados abaixo e as respetivas funções comunicativas.

Exemplos	Funções comunicativas das expressões conversacionais
a) <i>"Pois, eu estou em Coimbra e estou a fazer aquela.."</i>	1) Marcam o início de uma conversa ou introduzem uma temática nova
b) <i>"Diga, diga!"</i>	2) Usam-se para reivindicar a vez de falar, por parte do interlocutor
c) <i>"Estava muito calor e ele tirou a batina, tirou a pasta para chão e triou tudo..."</i>	3) Utilizam-se para verificar se o interlocutor está a prestar atenção ao que dizemos
d) <i>"Sim, mas o público..."</i>	4) Servem para o locutor ceder a vez de falar numa conversa
e) <i>"Já agora, é o meu neto..."</i>	5) Dão continuidade ao que o locutor está a dizer permitindo ainda reformular um enunciado ou um segmento do texto
f) <i>"Pronto, eu se continuar a fazer as tabernas de Coimbra..."</i>	6) Expressam concordância total
g) <i>"Pois, claro. A atividade alterneira..."</i>	7) Indicam concordância parcial
h) <i>"Meus amigos, estamos a fazer a rota, não é?"</i>	8) Marcam o cessar de uma conversa ou a conclusão de um assunto

4.2. Acrescente, na tabela dada, as outras expressões coloquiais que conhece.



Faculdade de Letras
Universidade do Porto

CURSO DE PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA

Nível: C

5. Assinale as funções comunicativas de cada marcador conversacional nas situações comunicativas a seguir transcritas. Para realizar o exercício, siga o modelo do exemplo a seguir apresentado.

Ex. “*pois, claro*” como indicador de contestação, acordo total ou parcial :

- a) “A Dona Ermelinda é muito honesta...”
- Pois claro, a D. Ermelinda dá sempre mal os trocos!”
(contestação)

- 5.1. “*pois, pois*” como indicador de ironia, resignação ou para iniciar uma conversação.
- a) “Para a semana vai começar a rota das tabernas!”
- Pois, pois, que bom...”
(_____)
- 5.2. “*pois*” como indicador de dúvida, conclusão ou contestação.
- a) “O tio Zé teve que fechar a tasca, porque não tem dinheiro para as obras nem consegue pedir um empréstimo.”
- Pois, o dinheiro não cai do céu...”
(_____)
- 5.3. “*então*” como indicador de introdução de um tema, conclusão ou contestação:
- a) “Então, não dizes nada? Estou à tua espera na taberna.”
(_____)
- b) “Então, vamos andar de capelinha em capelinha ou ficamos em casa?”
(_____)
- c) “- Vou-me embora.
-Então, vamos todos!”
(_____)
- 5.4. “*e*” como indicador de desacordo, provocação ou continuidade da enunciação.
- a) “-Nem queiras saber o meu dia de ontem. Encontrei o João e fomos petiscar e estava cheio de gente e muito quente.”
(_____)
- b) “-Ontem perdeste uma grande noite!”
- B? “
(_____)



Faculdade de Letras
Universidade do Porto

CURSO DE PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA

Nível: C

- c) “ - A D. Alice está sempre nos mexericos!
- E por que te vens queixar? Estás sempre a puxar por ela!”
()

5.5. “sim” como indicador de acordo total, incredulidade ou réplica.

- a) “- Vamos descansar?
- Sim, já é muito tarde!”
b) “-Lembras-te das moelas da taberna da Ribeira?
Sim! Eram tão boas!”
()
c) “ - Consigo beber um jarro inteiro de vinho e fico bem!
-Sim... Eu já vi o que acontece quando bebes só meio copo!”
()

5.6. “bem” como indicador de desacordo face ao interlocutor, fim de conversação ou iniciador de uma conversação.

- a) “- Bem, em que rua fica a Adega do Carregado?
- É fácil, só tens que descer a rua e virar na segunda à esquerda.”
()
b) “ Bem, tenho que ir. Até logo!”
()
c) Bem, saímos ou não?
()

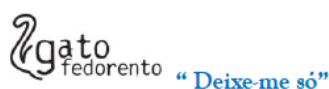
5.7. “já agora” para reivindicar a vez de falar, retomar um assunto ou manifestar forte contestação

- a) “- Paulo, paga-me um copo!
- Já agora, não querias mais nada.”
()
b) “ - Ontem, dei de caras com os nossos antigos colegas de curso.
- Já agora, sabes o que aconteceu à Teresa? “
()
c) “ - D. Cristina, tem fotografias maravilhosas da sua adega e algumas são...
- “ Já agora, mostro-lhe o álbum da década de 80. Muito mais interessante!”
()

ANEXO XVII



Data: _____



Na série humorística portuguesa, Gato Fedorento, traçam-se retratos caricatos do país.



Tarefa

1. Veja o vídeo com atenção.
2. Assinale as expressões que não estão presentes no vídeo exibido.

A: Olá, cá estamos nós mais uma vez para um programa em que vamos discutir o problema do esfíncter.
B: Posso só fazer uma nota prévia?
C: Só mais uma consideração ...
A: Deixe-me só concluir este raciocínio.
C: Vou só dar uma achega, pode ser?
A: Deixe-me só esboçar uma ideia...
B: Dá-me só um minuto para fazer esta referência.
A: Não te esqueças do que vais dizer. Deixa-me só concluir aqui.
C: Eu, antes de mais nada, gostava de dizer o seguinte...
A: Permita-me que o interrompa, só para fazer uma ressalva lá para casa.
B: Posso só fazer um comentário?
A: Posso só fazer uma adenda?
C: Deixe-me atalhar aqui para dizer duas coisas.
A: Mas, deixe-me só terminar.
C: Só uma nota?
A: Só uma notinha curta.
B: Desculpe, deixe-me só fazer este agradecimento.
A: Deem-me 15 segundinhos para as pessoas lá em casa possam fazer...
C: Talvez, talvez eu possa introduzir aqui um tema que eu gostava ...
B: Permita-me, permita-me que eu diga o seguinte ponto.
C: Com certeza, diga...
A: O ponto prévio...
B: Deixe-me só, só abordar o seguinte ponto.
A: Dois segundos, dois segundos, só para exprimir uma ideia.
C: Eu gostava de trazer à baila, se calhar...
A: Deixe-me só, deixei-me só
C: Bem, só mais uma coisinha.
B: Posso só falar daquela questão...
A: E pronto, foi o programa de hoje. Infelizmente, não temos tempo para mais. (...)



Data: _____

3. Responda às seguintes questões.

3.1. Indique o grupo social ou classe profissional caricaturada, no vídeo.

3.2. Diga se esse grupo é retratado de forma justa. Justifique a sua opinião.

4. Circunde a opção correta, entre as possíveis hipóteses.

4.1. No trecho visionado, ocorrem predominantemente marcadores de :

a) cedência de vez

d) discordância

b) tomada de vez

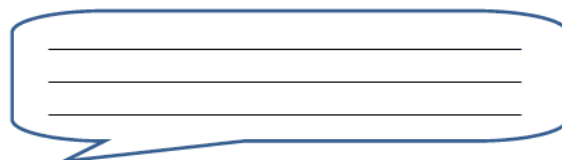
e) concordância

c) reclamação de vez

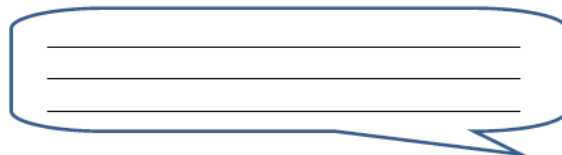
f) cessação de vez

5. Agora é a sua vez de falar! Simule, por escrito, uma réplica do que diria em cada situação comunicativa apresentada.

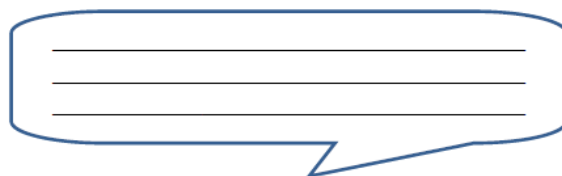
Situação 1: Ao entrevistar um professor universitário, repara que ele perde-se em divagações longas e não o/a deixa colocar mais questões. Tome a vez na conversa.



Situação 2: A sua amiga não para de falar que Berlim é a melhor cidade para viver. Concorde com ela, mas tente também partilhar as suas ideias.



Situação 3: Foi abordado/a por um vendedor de serviços de Internet à porta de casa. Não está interessado, porque está satisfeito com o serviço de que já usufrui. Mas o vendedor insiste terminantemente que o/a ouça. Interrompa a conversa.



ANEXO XVIII



Ano letivo: 2011-2012

Semestre: 2

Data: _____



No programa radiofónico, Mixórdia de Temáticas, Ricardo Araújo Pereira debate diversos assuntos da vida quotidiana.



Tarefa

1. Leia as afirmações abaixo apresentadas.

- 1.1. Ouça o programa de rádio e escolha a opção adequada.
- 1.2. O tema para discussão, “ Introdução ao estudo do Snack-Bar I”, refere situações
 - 1.2.1. presenciadas pelo humorista
 - 1.2.2. contadas ao humorista
 - 1.2.3. vividas pelo humorista
 - 1.2.4. vividas por amigos do humorista
- 1.3. O tema proposto é acolhido pelos intervenientes com
 - 1.3.1. alguma resistência e reserva
 - 1.3.2. entusiasmo e humor
 - 1.3.3. contestação e desdém
 - 1.3.4. ironia e indiferença
- 1.4. Ricardo A. Pereira conta uma primeira história em que comete o erro de
 - 1.4.1. pedir uma bica em vez de um café
 - 1.4.2. pedir um café em vez de uma bica
 - 1.4.3. pedir um cimbalino em vez de uma bica
 - 1.4.4. pedir um café em vez de um cimbalino
- 1.5. Com a primeira história, Ricardo tomou consciência da
 - 1.5.1. necessidade de tratar bem os empregados
 - 1.5.2. sua capacidade em comportar-se de forma apropriada
 - 1.5.3. sua inaptidão em comportar-se de modo adequado num local de consumo.
 - 1.5.4. necessidade de repetir ou reformular os seus pedidos
- 1.6. Na segunda história, o empregado, ao enganar-se no pedido, reage
 - 1.6.1. lamentando o engano e traz o pedido correto
 - 1.6.2. pedindo desculpas ao cliente, oferecendo uma sobremesa gratuita
 - 1.6.3. zombando do cliente e da escolha do seu pedido
 - 1.6.4. rindo-se de si próprio e do seu erro



2. Ouça novamente o programa e preencha o guião com as expressões abaixo apresentadas.

<i>pois</i>	<i>não</i>	<i>não é</i>	<i>então</i>
<i>é assim</i>	<i>é pá</i>	<i>com certeza</i>	<i>pois</i>
<i>mas, mas,</i>	<i>vamos lá</i>	<i>enfim</i>	<i>não, não</i>
<i>bom</i>	<i>olhe</i>	<i>portanto</i>	<i>mas, olha</i>
	<i>exato</i>		

R.A.P.: Eu hoje, por isso é que vos perguntei... Eu gostava de vos presentear com algumas das mais belas histórias que eu já vivi em snack-bares.

A: Ó pá, em snack-bares! Esse lugar de sonho!

B: Finalmente, chegou o dia, pá!

C: Finalmente!

B: Até que enfim, _____(1)

C: Vamos embora, pá.

B: Desde que chegaste que eu penso: " _____(2) quando é que o homem conta as mais belas histórias que já viveu em snack-bares?"

C: Sobretudo nos snack-bares de boa ementa e Travanca.

A: _____(3), sim. _____(4), vamos lá .

C: Não são marisqueiras.

R.A.P.: _____(5), são snack-bares.

A: Snack-bares, muito importante.

R.A.P.: Eu começo por destacar duas, duas histórias que guardo com mais carinho.

B: Hum, hum ...

R.A.P.: Vamos à primeira. Estava um dia lindo de primavera, quando eu entrei naquele snack-bar e, e disse " Queria um café, se faz favor" e diz o empregado: " _____(6) " .

B: Foi isto?

R.A.P.: Não, estava a brincar.

B: Ah!

R.A.P.: Foi ligeiramente mais interessante. Eu disse...

B: _____(7)que mesmo assim!

C.: Já é ótimo!

ANEXO XIX



3. Atente nos seguintes excertos e selecione a opção correta, de acordo com o conteúdo da entrevista.

3.1. “R.A.P.: Não, estava a brincar. Foi ligeiramente mais interessante. Eu disse...”

C: Mas, olha, que mesmo assim...”

○ marcador sublinhado tem como função

3.1.1. expressar acordo

3.1.2. expressar uma opinião contrária ou desacordo

3.1.3. introduzir um conselho ou advertência

3.1.4. realizar uma reformulação

3.2. “A: Mas, mas, sim. Então, vamos lá”

○ marcador sublinhado introduz

3.2.1. tentativa de mudar de assunto

3.2.2. uma ideia contrária

3.2.3. concordância

3.2.4. um pedido de clarificação

3.3. R.A.P. : “ Queria um café. Não, não, deseja uma bica e é assim, eu sou uma pessoa que não sabe estar num snack-bar.”

○ marcado sublinhado funciona como:

3.3.1. uma reformulação

3.3.2. introdução de um assunto novo

3.3.3. conclusão de um assunto

3.3.4. introdução de uma queixa

3.4. “...” eu , eu desenvolvi um projeto que gostava, enfim de levar a cabo aqui na comercial.”

○ marcador sublinhado tem como função

3.4.1. expressar uma conclusão

3.4.2. reformular uma ideia

3.4.3. expressar dúvida

3.4.4. expressar hesitação

3.5. “R.A.P.: É um projeto de Pós- Graduação em snack-bares.

A: Ah, bom! ”

○ marcador introduz

3.5.1. acordo total;

3.5.2. fim de um assunto

3.5.3. acordo parcial

3.5.4. desacordo face ao interlocutor.

ANEXO XX



Faculdade de Letras
Universidade do Porto

4. Substitua nos excertos fornecidos os marcadores sublinhados por outros marcadores ou expressões conversacionais, mantendo o seu sentido.

5. Produza réplicas para os seguintes enunciados, seguindo as instruções fornecidas.

- 5.1. Demonstre acordo introduzindo um enunciado com “claro” e desacordo utilizando um segmento precedido por “pois, claro”:

“O empregado do snack é muito simpático”.

- 5.2. Demonstre contestação introduzindo um enunciado com “e” e “olha” para expressar uma advertência.

“Vou mudar de profissão e abrir um snack-bar “.

- 5.3. Demonstre incredulidade introduzindo um enunciado com “sim” e demonstre uma opinião contrária, introduzindo um enunciado com “bem”

Sou um cozinheiro de mão cheia. Não há melhor molho de moelas do que o meu.

- 5.4. Mude o rumo da conversa introduzindo um enunciado com “mas” e faça um pedido de confirmação, introduzindo um enunciado com “verdade”.

“Não sei se sabes, mas trabalhei 13 anos numa cozinha apertada de um tasco lisboeta.”

- 5.5. Introduza um enunciado em que demonstre resignação o e outro em que demonstre concordância parcial.

“Estou farta de vir a este tasco. É muito escuro e abafado.”

- 5.6. Introduza um enunciado em demonstre uma atitude de cooperação e outro em que demonstre desinteresse.

“Já provei todos os petiscos e nada me satisfaz.”

ANEXO XXI

Situação 1

Vai encontrar-se com o seu amigo de curso na taberna da tia Ermelinda para pôr a conversa em dia! Não pode beber muito, porque no dia seguinte tem que fazer uma apresentação muito importante. O seu amigo insiste que o acompanhe em cada brinde. Como ele é muito persistente, tente mudar de assunto e falar dos tempos de faculdade em vez de aceder ao seu pedido.

Situação 2

Não vê o seu amigo de Direito há 5 anos. Vai encontrar-se com ele no local dos tempos de estudante, na taberna da tia Ermelinda. Estranhamente, o seu amigo recusa beber como fazia no passado. Insista para que ele se junte à festa. Não aceite um não como reposta.

Situação 3

Um freguês quer saber o segredo do molho das moelas da sua taberna. Mas como o segredo é a alma do negócio, não o quer partilhar com ele. Tente mudar de assunto, falando dos benefícios da rota das tabernas para o seu negócio.

Situação 4

É cliente habitual da Tia Ermelinda há mais de uma década. Para si, as moelas lá servidas são uma iguaria! Já tentou fazer a receita em casa, mas há algum ingrediente que falta. Tente, a todo o custo, descobrir o segredo do molho.

Situação 5

A sua amiga, como sempre, saiu para a noitada sem um tostão no bolso. Cansada de ouvir as suas desculpas esfarrapadas, recuse emprestar-lhe dinheiro. Tente mudar de assunto e aconselhe-a a ser mais organizada.

Situação 6

Hoje é mais uma noite de farra! Ao segundo copo, repara que se esqueceu de novo do dinheiro em casa. Peça à sua amiga uns trocadinhos para essa noite. A sua amiga não lhe quer emprestar, porque já lhe deve 20 €. Não tem outra opção senão tentar convencê-la a fazer-lhe mais um favor. Seja convincente.

ANEXO XXII

Ficha técnica da gravação I

- 1.2. Atividade: dramatização de jogo de papéis – Ida à taberna ou snack-bar
- 1.3. Número de alunos/ participantes: 2
- 1.4. Material de gravação: suporte áudio
- 1.5. Duração da gravação: 00:02:36'

Duração da gravação transcrita

L1: olá! muitos anos!

L2: olá! sim, foi muito tempo que não nos tínhamos juntos.

L1: quantos anos?

L2: já foi cinco anos!

L1: quase cinco anos

L2: como tu estás?

L1: estou bem, estou bem. e tu?

L2: tá, tá, tudo bem. estou cá no Porto para passar alguns dias, porque trabalho(...) Lisboa e é uma boa possibilidade para nós falar, festejar...

L1: pois é, e além ... acima de tudo hoje é o teu dia de aniversário...

L2: pois é, pois é, que beber um copinho para minha saúde.

L1: nós, eh

L1: pois é, mas, espera aí! um copinho, mas eh , sabes, amanhã eu tenho uma apresentação muito importante.

L2: sim, sim...

L2: olha, eu sei, tens que estudar! estás a fazer doutoramento, mas hoje é meu aniversário. não nos tínhamos vindo há muito tempo, então temos que beber!

L1: exatamente, mas eu, eu bebo, mas é meio copinho, tá bem? meio copinho, eh

L2: pois, pois(...)

L1: tu sabes que eu, eu não tinha muita resistência a álcool ...bebidas!

L2: exatamente, mas está (...) na taberna da tia Erm... Ermelinda

L1: sim

L2: nós passámos cá muitos tempos, durante nos nossos estudos (...) temos que nos lembrar dos tempos antigos.

L1: exatamente, um copinho, né? um copinho...mas espera aí! este é um copinho, tem bagaço.

L2: não!

L1: não pode ser bagaço. Tem que ser cerveja ou vinho.

L2: mas não (...) é só um pouquinho de bagaço

L1: ó, pá

L2: e depois (...)

L1:um pouquinho de bagaço?oh ,eh valha-me deus...eu vou cair no chão.

L2: mas, olha,olha tás mesmo chato...

L1: mas, espera aí eh tu, tu estás a trabalhar agora, né?

L2: estou, estou a trabalhar em Lisboa

L1: então?

L2:eh, mas agora não quero falar sobre o trabalho agora, hoje é o meu aniversário

L1:espera aí, então vamos, vamos tentar aquela ...recordar a nossa, a nossa, bons dias da (...)

L2: pois e temos que recordar com uma bebida(...)

L1: eh, onde está aquela menina?aquela menina que tu...

L2: ai, não falamos sobre as meninas! só falamos sobre isto...estamos no meu aniversário

L1: mas eu quero a menina , loira muito bonita .eu também gostava , mas tu roubaste!

L2:mas, olha ,olha, olha(...)

L1: espera aí. amanhã aquela apresentação minha é muito importante. é crucial na minha vida académica, tás a perceber?

L2: pois e bebemos para, bebemos para o sucesso do teu apresentação ,amanhã. então bebemos e depois fazes a apresentação melhor do mundo.

L1: tá bem,pois, estou a compreender, mas não é , não é do bagaço, tá bem. agora vamos substituir por,por cerveja,tá bem?

L2: tá bem, tá bem, podemos substituir por cerveja, mas bebes mesmo o ...

L1: bebo,bebo...

ANEXO XXIII

Grelha de Heteroavaliação : Simulação de “Conversas na Taberna”

Parâmetro Nível	Espontaneidade e fluência de discurso					Adequação de pronúncia, volume e ritmo					Capacidade de interação					Correção sintática e variedade na escolha de léxico					Adequação no uso de marcadores conversacionais					Total
Grupos/pares	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
	Observações					Observações					Observações					Exemplos					Exemplos					
Par A																										
Par B																										
Par C																										

Nome do/a estudante: _____

Grelha de Autoavaliação

Simulação de “Conversas na Taberna”

Parâmetro Nível	Espontaneidade e fluência de discurso					Adequação de pronúncia, volume e ritmo					Capacidade de interação					Correção sintática e variedade na escolha de léxico					Adequação no uso de marcadores conversacionais					Total
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
	Observações					Observações					Observações					Exemplos					Exemplos					
O meu desempenho																										

Nome do/a estudante: _____

ANEXO XXIV



Ano letivo: 2011-2012

Semestre: 2

Data: _____



Tarefa

1. Ouça a canção e registre todas as palavras que compreender, na tabela abaixo apresentada.
2. Compare as suas notas com um colega.

Nome da canção : _____

ANEXO XXV



Faculdade de Letras
Universidade do Porto

Data: _____

São João Bonito

São João santo Bonito,
Bem bonito que ele é. Bem bonito que ele é
Com os seus caracóis de ouro,
E seu cordeirinho ao pé. E seu cordeirinho ao pé
Não há nenhum assim, pelo menos para mim
Nem mesmo São José.

Santo António já se acabou
O São Pedro está-se acabar
São João, São João
Dá cá um balão para eu brincar.

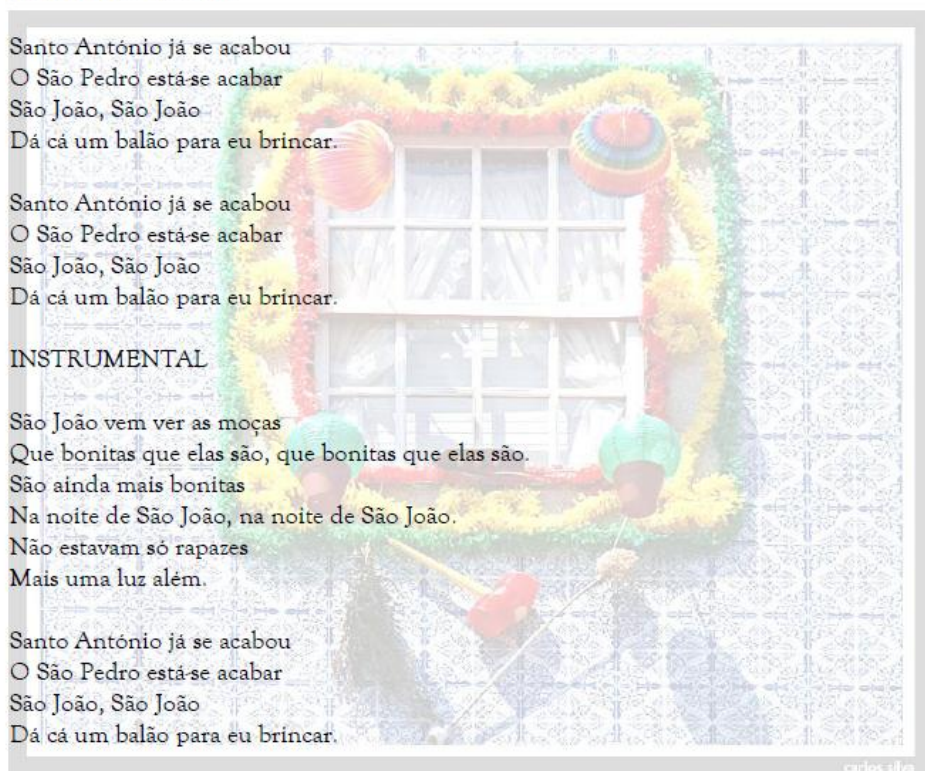
Santo António já se acabou
O São Pedro está-se acabar
São João, São João
Dá cá um balão para eu brincar.

INSTRUMENTAL

São João vem ver as moças
Que bonitas que elas são, que bonitas que elas são.
São ainda mais bonitas
Na noite de São João, na noite de São João.
Não estavam só rapazes
Mais uma luz além.

Santo António já se acabou
O São Pedro está-se acabar
São João, São João
Dá cá um balão para eu brincar.

Santo António já se acabou
O São Pedro está-se acabar
São João, São João
Dá cá um balão para eu brincar.



Sabia que....

Esta canção foi especialmente criada para a cena final do filme português "Pátio das Cantigas." (1942). Essa cena final consiste na celebração dos santos populares num bairro lisboeta.

ANEXO XXVI



Data: _____

A Cascata de São João

No programa televisivo, a “Praça da Alegria”, o jornalista Helder Reis entrevistou o autor da maior cascata do país, o Sr. António Aires.



1. Assista à entrevista e assinale a opção correta.

1.1. A Cascata de S. João do Clube dos Fenianos é colossal já que envolve

1.1.1. 538 Kg de barro, 396 quadros, 8637 peças e 1457 figuras

1.1.2. 438 Kg, 296 quadros, 8635 peças e 1457 figuras

1.1.3. 438 Kg, 396 quadros, 8737 peças e 1457 figuras

1.1.4. 438 Kg, 296 quadros, 8365 peças e 1457 figuras

1.2. O primeiro quadro representa o altar de S. João e conta com

1.2.1. algumas das bandeiras nacionais oficiais

1.2.2. grande parte das bandeiras nacionais

1.2.3. todas as bandeiras nacionais exceto a monárquica

1.2.4. todas as bandeiras oficiais desde a Fundação

1.3. O segundo quadro representa os costumes e hábitos da cidade, da freguesia de

1.3.1. Ramalde

1.3.2. Carvalhido

1.3.3. Cedofeita

1.3.4. Paranhos

1.4. A zona mais rica da cascata é a seção

1.4.1. do altar dos santos populares e do esmolatório

1.4.2. dos vendedores ambulantes e os seus pregões

1.4.3. dedicada às crianças, ao verão e aos jogos tradicionais

1.4.4. casinhas dos ofícios de porta aberta

1.5. A peça favorita do autor da Cascata é a figura de um menino ao lado

1.5.1. da figura de S. João

1.5.2. de um cordeiro

1.5.3. de uma cascata

1.5.4. de uma fonte



ANEXO XXVII



2. Atente nos seguintes excertos retirados a que acabou de assistir.

2.1. Sublinhe as expressões ou marcadores conversacionais.

2.2. Substitua as suas expressões sublinhadas por outras com sentido equivalente.

1

H.R.: Só para tu teres a dimensão desta grandiosa cascata, repara bem. Vamos a números... 438 Kg de barro, hum.”

2

A.A. : Um sonho de 50 anos (...) sempre em prol da cidade e para que as tradições não se esgotem ou não sejam minimizadas.

H.R. : Ai, não são, não. Minimizada a cascata porque ela é tão grande! “

3

H.R.: Sr. António, eu tenho muitas curiosidades, mas vamos já perceber esta cascata. Tem vários quadros, não é? Vamos ver um a um muito rapidamente. Este representa o quê?

A.A.: Este quadro, o primeiro, representa o altar de S. João...

H.R.: Sim.

A.A.: Hum, lá cima, o S. João

H. H.: Hum, hum.

A.A.: Depois, qualquer altar costuma ter a bandeira de Portugal e este tem todas as bandeiras desde a Fundação.

H.R.: Ora, muito bem! Assim se conhece um pouquinho da nossa história...

A.A.: Exato.

4

H.R. : Eu estou, estou encantadíssimo. Depois, logo ao lado, temos os ofícios, não é?

A.A. : Hãa, ao lado em todas aquelas casinhas que vamos ver, temos todas as profissões que tinham porta aberta e que eu me recordo e se reportam aos anos 50. Portanto, esta cascata é também um recordar, um recuar aos anos 50, os anos da minha meninice.

5

A.A.: Aqui, o dia-a-dia da cidade espelha mais as profissões típicas, mas indispensáveis, numa cidade (...) Mas depois ao lado, o que estamos a ver é a zona mais rica da cascata. É a zona dos pregões, onde estão os vendedores ambulantes que hoje já quase não existem e que nos acordavam quase todas as manhãs com os seus cantares.

H.R.: Fazemos só um interregno na conversa. Aquilo que você está a ver em casa... são peças em barro feitas uma a uma pelo Sr. António.



ANEXO XXIX

Ficha técnica da gravação II

Atividade: conversação em grupo “ As festas populares do meu país”

Número de alunos/ participantes: 4/2 (professores)⁵²

Material de gravação: suporte áudio

Duração da gravação:00:20:30’

Duração da gravação transcrita: 00:16:43’

L1: pronto, então nós vamos falar dos santos populares! Eu vou falar um bocadinho do meu favorito, eu gosto muito do São João.

[...]

L2: as mesas estão lá fora para comer...

L1: sim, sim. também é tradicional comer lá fora fazer , pronto ,os arraiais, as sardinhas...eh

L2: e como voltaram para casa?

L1: como é que nós voltámos? de autocarro!

L3: a pé, não!

L1: já não aguentávamos! Cohen, e há alguma tradição, alguma festa popular na (...)

L2: muito popular é o da Rai, Rainha ,eh mas é... o que eles fazem eh há feiras, acho eu , e o que eles, acho que costumam fazer é eh jogos tradicionais, que hoje em dia já não... para brincar.

L1: já não se fazem os jogos?

L2: sim, mas neste dia ainda se fa, fazem.

L1: e o que se celebra nesse dia?

L2: é , é eh o aniversário da rainha.

L1: ah, da rainha...

L2: da rainha,eh que antigamente eh ,de facto é da rainha antiga, porque a rainha atual tem o aniversário no inverno e isso não convém... manteram o aniversário da, da rainha anterior.

L1: eh, além dos jogos, há mais alguma coisa que se faz nesse dia de especial?

L2: há, há muitos concertos, eh... em todo o lado do país e não sei muito bem , porque isso também se desenvolveu mais (...) nos últimos vinte anos e tirei o curso fora do país.

L1: ah, eu tinha a ideia eh posso estar estar enganada , mas as pessoas vestem-se todas de laranja nesse dia , não é?

L2: ah, sim,sim, sobretudo nas ,nas grandes cidades, sim... Amesterdão e (...) eles fazem e também uma eh eles podem fazer vendas sobretudo as crianças, vendas na rua, é tipo segunda mão...

L1: hum, hum, ah , sim?

L2:e sem, sem pagar impostos, não é? eh coisa assim...

L1: o que já é bom

L2: é, é, eh (...)

L1: e o Cohen gosta?de ir...

⁵² A intervenção dos professores serve para incentivar a participação dos aprendentes; os professores surgem identificados na transcrição oral como L1 e L4.

L4: costuma participar?

L2: eu gosto de ir a Amesterdão, Amesterdão eh ,está mesmo cheio, né, num dia assim eh [...]

L4: mas fazem alguma coisa de comida diferente nesse dia, Cohen?

L2: acho que não...

L4: ou é só mesmo, digamos assim, a parte da festa exterior.

L2: há, eh, deve haver algumas receitas de, de bolo, mas é tipo eh este bolo também é feito com Páscoa (...) e com eh

L1: um bolo de festa, por assim dizer...

L2: sim , é naquela altura chama-se bolo de laranja ,no outro dia é bolo de Natal. Não há muitas diferenças ,acho eu, penso eu...

L1: muda o nome, mas o bolo ó o mesmo!

L2: é , quase o mesmo, sim,sim...

L1: e a Reiko, gosta de confusão, gosta de festas eh populares?

L5: gostava, gostava(...) no Japão,nós temos aquela festa regional, dentro da cidade... eh temos aquela , eh, um templo shintoísta, templo shintoísta...não é budista! templo shintoísta e cada templo tem dois(...) eh no outono particularmente, umas festas e nesse dia nós costumamos ir , mas não é, não é uma grande festa. tem, tem, pronto eh muitas tendas, de ,de ,eh, pronto, apanhar peixinhos dourados ou comer aquele doce de algodão...

L1: sim,sim, algodão doce

L4: algodão doce

L5: algodão...sim... e pronto... eh ,comidas mais populares, na tenda, que, que servem... e eu recordo-me muito bem quando era criança e ia com os meus pais

L4: e gostava, claro?

L5: gostei, gostei...

L4: e aqui no Porto? disse que veio ao São João, não foi? durante algum... como é. o que é que costuma fazer?(...) costuma comprar martelinho para dar na cabeça, das pessoas?

L5: não costumo vir, não costumo vir . só duas ou três vezes. não(...) eu vivo fora do Porto e nessa altura, nesse dia , é uma confusão, uma grande confusão... por isso não costumo vir .é muito ...

L2: eu ,eu, já fui uma vez mas...

L4: e então levou o martelo?

L2: não,não...

L4: levou com o martelo? Levou com o martelo?

L2: eu fui, fui(...)

L1: levou de certeza com o martelo...

L2: sim, sim eh , as crianças ,não... e

L1: pois, o Cohen é alto e as pessoas não

L5: ah , pois é

L3: sim (...)

[...]

L2: eu fui, eu fui a Matosinhos ... também , se calhar é mais... mas não é muito calmo... também havia muito, muita confusão ... havia um, eh...

L1: um concerto?

L2: não , não... acho que foram uma família, dentro, uma família... havia uma discordância e

L4: ah, uma zaragata!

L3:ah!

L2: como chama?

L4: zaragata.

L2: zaragata ,acho que é assim...

L4: portanto, isso foi o centro da festa?

L2: chegou a ser, sim...

[...]

L2: e no Japão, não há uma festa?

L5:_hum

L2:eh, na primavera de ,eh... (...) árvore?

L5: ah, sim, para ver as flores com cerejeira , eh

L3: sim, sim ...

L5: quando há flores de cerejeira (...) eh, nós vamos àquele parque muito grande da cidade, para ver a noite e pomos tapetes debaixo de árvores, eh... nós dançamos, cantamos, bebemos e comemos e até noite dentro...

L1: e há alguma bebida tradicional?

L5: o saqué.

[...]

L4: e as pessoas convivem mesmo quando não se conhecem?

L5:isso é outra coisa!

L4: estou a perguntar...(..) como é uma festa...

L5: isso é outra coisa.. nós vamos com os amigos, com a família e nada... pronto, nós ficamos juntos e isso, não sei ,se vamos conviver ou não. mas é... eh, existimos no mesmo espaço com grande alegria. Sim...

L4: Carolina, no seu caso...

[...]

L6: é... na Florença também ... nós festejamos o dia de São João, eh

L1: também?

L6: porque é o patrão da cidade .. é nós também temos fogo de artifício, eh...

L4: e comida? também tem assim comidas , não ?

L6: não, é eh

L4: então, o que é que comem?

L6: estava a pensar, mas não há uma comida particular neste dia.. acho, não, não...

[...]

L6: eh a única coisa que no dia de São João que (...) eh, no verão , há um jogo de futebol florentino. que é muito violento. muito só (...) eh, é muito perigoso fazer esta, esta coisa. e no dia de São João ,eh , há a final deste jogo [...]

L4: já alguma vez assistiu ao, Belén, São João flo, florentino?

L3: eh, não.. nem no Porto... porque também festejamos o São João, na Espanha e na Galiza...

L1: na mesma altura?

L3: sim, sim, eh, na noite de 23 para 24 de junho. então, eu aproveitei e fui para casa dos meus pais, no ano passado .

[...]

L4: e o que é que fazem lá no São João?

L3: eh, pronto, depende da ...eh, do lugar em Espanha ... nas vilas, nas cidades com praia , eh festeja-se na praia, fazemos o fogo lá e a gente vai, eh, jantar lá na praia e bebe e canta e canta e, eh como que se diz? Eh, salta na fogueira, eh

L1: saltar à fogueira?

L3: eh, a tradição é saltar sobre a fogueira, quando não está muito alto , o fogo ...[...] eh, no meu povo, juntámo-nos, os vizinhos da freguesia e fazemos um jantar popular com sardinhas e polvo... eh, e com carne assada e empanada e coisas assim ...

L4:(...)

L3: empanada, eh, empanada é como uma pizza com tampa.

L1: como uma pizza?

L3: sim, mas sem queijo!

[...]

L2: e eles dizem quantos foram, não é?

L4: diga...

L2: eles dizem quantos casais...

[...]